

E-ISSN 2595-8003



Anais Eletrônicos

VIII Colóquio Internacional de Educação

Direito à educação

26 a 28/08/2024

© 2024 Editora Unoesc
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios,
sem a permissão expressa da editora.
Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000 – Joaçaba – SC, Brasil
Fone: (55) (49) 3551-2000 – editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc
Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Projeto gráfico e diagramação: Simone Dal Moro
Capa: Simone Dal Moro
Arte da capa: Marketing Institucional

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C718a	Colóquio Internacional de Educação (8: 2024, 26 a 28, ago.: Joaçaba, SC). Anais eletrônicos do VIII Colóquio Internacional de Educação / Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba: Unoesc, 2024. ISSN: 2595-8003 Tema: Direito à educação. 1. Direito à educação. 2. Professores – Formação – Pesquisa. 3. Educação – Estado – Pesquisa. 4. Educação – Pesquisa. I. Nardi, Elton Luiz, [et al.]... (coord.). II. Título. CDD 370

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Reitor

Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi

Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Carla Fabiana Cazella
Campus de Xanxerê
Genesio Téio

Pró-reitora de Ensino
Jaciney Aparecida Danielli

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação,
Extensão e Inovação
Kurt Schneider

Diretor Executivo
Jarlei Sartori

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

A VIII edição do Colóquio Internacional de Educação A III edição do Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino oportunizou-nos dias de intenso debate acadêmico, de socialização de pesquisas científicas, de enriquecimento mútuo. Ao longo do evento, tendo como eixo articulador o tema “direito à educação e à escola: desafios contemporâneos”, foram realizadas conferências, mesas temáticas e painéis, além de sessões de comunicação de mais de uma centena de trabalhos selecionados pelo Comitê Científico, em oito eixos temáticos – Direito à educação e democracia, Estado e políticas educacionais, Gênero, sexualidade e educação, Formação e trabalho docente, Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, Processos de ensino e aprendizagem, Educação Especial e Inclusão e Filosofia e Educação.

Atividades como o lançamento de livros e apresentações culturais completaram a programação do evento, possibilitando espaços concretos de trocas científicas, construções de parcerias e estabelecimento de novas relações acadêmico-científicas com vistas ao avanço do conhecimento em nossas áreas de pesquisa e campos de ação profissional.

A realização deste evento, na modalidade presencial, depois de um período pandêmico, possibilitou a troca científica perpassada pela energia do afeto e do encontro entre pesquisadores em diversas atividades acadêmicas. Assim, contou-se com a participação e o engajamento de um público de 270 participantes de instituições de ensino superior e programas de pós-graduação nacionais e internacionais e de escolas públicas e privadas de educação básica. E, para dar conta dos propósitos que justificam a importância do diálogo sobre o direito à educação, constituíram objetivos da Edição de 2024:

Possibilitar e ampliar o diálogo, a reflexão e a socialização entre estudantes de Graduação e Pós-Graduação, docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como pesquisadores/as da área da educação e afins para uma necessária discussão sobre o direito à educação e a função social da escola a partir de um amplo debate acerca de ideias e pesquisas que buscam problematizar a educação em um contexto marcado pelos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, por crises econômicas e sociais.

Favorecer o debate, os estudos e a divulgação de produções científicas sobre a formação docente tendo em vista as experiências de âmbito internacional, nacional, regional e local.

Constituir espaços de interlocução e de divulgação de práticas de ensino desenvolvidas em diferentes âmbitos de ensino e envolvendo públicos com diferentes características: superior, educação básica, profissional, jovens e adultos, entre outros.

Os trabalhos apresentados nos oito eixos temáticos da VIII edição do Colóquio Internacional de Educação encontram-se reunidos nesses Anais. Esperamos que eles inspirem novas pesquisas e ações concretas que possam transformar realidades e garantir que o direito à educação de qualidade seja efetivado.

Agradecemos aos pesquisadores e pesquisadoras que participaram do evento e colaboraram com o debate científico dos desafios contemporâneos acerca do direito à educação e à escola.

Assim, com a divulgação desses trabalhos queremos seguir juntos e juntas contribuindo para o progresso da ciência, guiados pela ética e pelo compromisso com a uma educação comprometida com a construção de uma sociedade democrática, plural e igualitária.

Boa leitura!

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR EDUCAÇÃO NA PALMA DA MÃO

SOZO, Marjorie Tessie

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marjorie_sozo@yahoo.com.br

SOZO, Jessica Roberta

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

jessica_sozo@yahoo.com.br

1- Direito à educação e democracia

Financiamento: CAPES

O texto refere-se a questões de educação escolar problematizando a noção de educação no contexto da racionalidade neoliberal dialogando com a noção de desenvolvimento a partir do cuidado de si. A temática situa-se no contexto da educação formal, tendo como objetivo pensar a realidade de estudantes da escola E.E.B São João Batista de La Salle a partir dos indicadores cadastrados no site “na palma da mão” no que se refere ao rendimento escolar em porcentagem considerando o ano de 2022 e as taxas de reprovação e abandono dos estudantes do Ensino Médio da Escola. Para tanto, procura-se as contribuições teóricas de autores como José Carlos Libâneo e aproximações com as ideias de Michel Foucault para pensar os dados da plataforma “na palma da mão” articulados com a perspectiva neoliberal e do cuidado de si.

A partir de Libâneo (2003), percebemos a educação como processo de formação do ser humano que pode ocorrer em diversos espaços. Quando o processo educativo ocorre na escola, ou seja, de modo formal, ele é intencional. Sendo intencional, precisa se valer de normas reguladoras, disciplinadoras constituindo um processo pedagogicamente mediado.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

De acordo com José Carlos Libâneo (2003)

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. (LIBÂNEO, 2003).

A escola utiliza-se de dispositivos controladores, a fim de manter o rigor necessário para o desenvolvimento da disciplina. Entre esses, há o controle do horário que marca o tempo, obriga algumas ocupações e regulamenta ciclos de repetição e assim, a disciplina “impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (FOUCAULT, 1999, p. 179).

Ainda sobre a educação, Libâneo (2003) considera:

[...] uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, dando uma configuração à existência humana individual e grupal. (LIBÂNEO, 2003).

Assim, compreende-se a educação formal como disciplinadora e voltada à eficácia e rapidez, o que se percebe facilmente ao entrar em uma sala de aula e observar a cobrança dos professores sobre os alunos para que “não percam tempo” e sejam produtivos em suas tarefas. Tal observação traz à tona um importante questionamento: porque busca-se desenvolver esses aspectos nos alunos?

A partir de Michel Foucault podemos pensar por meio da racionalidade política neoliberal, dentro da qual está a escola como uma extensão do governo, tendo como linha de pensamento os princípios de mercado e individualismo remodelando a subjetividade dos indivíduos além das estruturas econômicas e políticas.

Dessa perspectiva, de acordo com Foucault, o papel da escola é “[...] agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 1999, p. 197). Assim, dentro de uma racionalidade política neoliberal vão se formando sujeitos individualistas e que incorporam os ideais de mercado e lucratividade em seu modo constante de estar no mundo.

É nessa perspectiva que funcionam os projetos educativos, conforme Bujes: “As crianças podem ser vistas [...] como alvos/objetos de ações que visam produzir, nelas,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

determinadas mudanças/transformações, tema central de projetos educativos [...]”.

(BUJES, 2015, p. 259).

Os objetivos do governo/escola são internalizados através do processo de microfísica do poder entendido no âmbito escolar. Os agentes iniciais dessa internalização são a família e os professores, mas a partir de certo ponto a cobrança para adequação começa a partir também dos próprios estudantes, tanto para consigo mesmos quanto para com os seus colegas. Sua subjetividade se adapta para buscar aprovação através de notas assim como quanto à comportamentos dóceis para com a estrutura ao qual estão submetidos.

Para eficiência do processo pedagógico da educação formal, hoje os alunos precisam sofrer alguma coerção, não mais diretamente sobre o corpo fisicamente (como era antigamente), mas do controle de suas ações e comportamentos, que envolvem a postura, os gestos e o pensamento para atingir os objetivos da escola.

No decorrer desse processo apressado e automatizado da vida é necessário refletir a respeito dos objetivos dos alunos frente a tudo isso. Seriam os objetivos individuais de fato, exatamente os objetivos coletivos? Quais as possibilidades da educação para a formação da vida enquanto “obra de arte”, ou seja, como, dentro das escolas que operam sobre uma lógica neoliberal, a pedagogia pode acontecer em uma perspectiva voltada às práticas de si para a liberdade?

De acordo com Pagni (2015) para Foucault, o desenvolvimento das práticas de si

[...] se materializaria em uma série de práticas que implicariam o cuidado de si, porque o exercício das práticas de si deveria ser considerado como a busca por práticas de liberdade, quer dizer, práticas que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência. Tais práticas seriam consideradas por ele como constituidoras de modos de pexistência, contrapondo-se à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, por meio do ensaio de outras relações de poder, que resultem na transformação de si e na ampliação da liberdade. Para que isso ocorra, é necessário que os sujeitos participantes de tais relações e estados se ocupem de si mesmos, como um imperativo ontológico e ético imanente, fazendo-os voltarem os seus olhares e os seus pensamentos sobre as verdades e valores morais assimilados em sua existência, a fim de que possam escolher os seus melhores guias e aprender a cuidar dos outros. (PAGNI, 2015).

A perspectiva de educação voltada para a “potencialização da vida e do aprimoramento da existência” passa pelas escolhas éticas de cada indivíduo e se apresenta como muito mais cheia de sentido, uma vez que tem como foco a liberdade do próprio

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

sujeito. Essa perspectiva é a idealizada, porém, essa condição encontra dificuldades para se efetivar na realidade, como sugerem os dados analisados a partir da plataforma “educação na palma da mão”.¹

Considerando a Escola de Educação Básica São João Batista de La Salle, situada em Concórdia – SC como instituição estadual pública e gratuita, pretende-se um panorama quanto aos índices de aprovação, reprovação e abandono para estabelecer um paralelo com as discussões a respeito da educação em contexto neoliberal e a ideia de educação quanto ao cuidado de si.

Em seu Projeto Político Pedagógico, a escola La Salle demonstra a dimensão socioeconômica definindo esse perfil como:

Nossa escola tem como clientela básica, filhos de funcionários da indústria e comércio. O nível socioeconômico é regular, ou seja, classe média baixa. O grau de escolaridade dos moradores vai desde o Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Superior, prevalecendo o primeiro caso. Uma pequena minoria de nossos alunos é de procedência rural e a maioria da área urbana. (PPP La Salle, 2024).

Analisando o perfil socioeconômico dos alunos da escola mencionada tem-se um indicativo de formação da família e modos de trabalho, voltados à indústria e comércio. De acordo com os dados do “educação na palma da mão”, considerando o ensino médio, ou seja o 1º, 2º e 3º anos, temos o seguinte:

Em 2022 a taxa de reprovação por ano foi a seguinte: no 1º ano o do Ensino Médio foi de 26,8 %; no 2º Ano foi de 16,7% e no 3º Ano foi de 12,5%. No mesmo ano, a taxa de Abandono na escola foi a seguinte: 1º Ano 7,2%, no 2º Ano 12,8% e no 3º Ano não houve registro de taxa de abandono.

Considerando que os estudantes cujos dados estão sendo levantados possuem entre 15 e 18 anos, há um indício de discrepância entre direito teórico e efetivamente assegurado, uma vez que essa é a faixa de idade em que por lei há a garantia da educação como dever do estado e da família. A educação para esses alunos deveria ser prioridade, de modo que esses estudantes estivessem na escola dentro do percurso previsto de

¹ <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/> - A Secretaria de Estado da Educação (SED), em parceria com o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC), desenvolveu em 2019 o sistema de inteligência de dados “Educação na Palma da Mão”. A iniciativa inclui vários painéis que tornam as informações sobre a educação catarinense mais dinâmicas, detalhadas e transparentes, agrupando uma grande quantidade de dados para consulta personalizada a partir dos filtros.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

aprendizado e aprovação, no entanto, observa-se taxas de reprovação e abandono em todas os anos do Ensino Médio, com exceção do 3º Ano em que não houve abandono, no entanto, houve reprovação.

Não pretende-se por meio desses dados isolados realizar um diagnóstico preciso dos motivos para reprovação e abandono dos estudantes, no entanto, os números apresentados nos fazem refletir a respeito de vários fatores: a) Estariam os alunos deixando a escola em segundo plano devido à necessidade de auxiliar na tarefa de manutenção econômica da família? b) A escola estaria sendo desinteressante aos alunos, não vendo sentido na lógica e objetivo final da mesma em relação aos seus próprios objetivos?

Saber e poder são duas dimensões importantes e relacionadas, sendo assim, compreende-se que o poder disciplinar é dotado de saber-poder, que por sua vez, “adestra” e ao mesmo tempo transfere conhecimento. A prática do exercício cobrada pelos professores sobre os alunos possibilita treinar a disciplina, mas afinal, para que (m) serve essa disciplina? Para melhor esclarecer, segue um exemplo sobre a forma de escrita exigida dos alunos, nas palavras de Foucault:

Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. Deve-se manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. (FOUCAULT, 1999, p.178)

A partir do exposto observa-se os ideais buscados pela a escola, como a “letra” perfeita e o quanto isso envolve a manipulação de todo o corpo dos alunos. A escola procura moldar os alunos de modo que atinjam o ideal de corpos dóceis e úteis.

A utilidade é, portanto, a grande protagonista do processo educativo nos moldes neoliberais. Entretanto, esse modelo, como se discute parece não levar em consideração a individualidade do sujeito, mas sim formatá-la intencionalmente.

Para Foucault, “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1999, p. 195).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Os indivíduos para serem subjetivados, precisam ser adestrados, para tanto se faz o uso dos seguintes mecanismos: a vigilância o olhar hierárquico, e os exames que estão sempre presentes no contexto escolar.

Através dos mecanismos de vigilância são identificados “desvios” e sobre eles se estabelece a sanção normalizadora dentro da escola. As sanções são pautadas em normas de bem e mal e são comuns a todos na instituição escolar e seu objetivo final é o de correção. Foucault explica que a punição normalizadora:

[...] funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1999, p. 193).

Em última análise, para Foucault, punir, através da comparação entre alunos, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão são aspectos que permitem *normalizar*.

A comparação realizada entre os alunos pode se dar por meio de avaliações via provas, por exemplo, em que as notas são utilizadas para classificá-los no grupo dos bons ou dos maus alunos.

Os alunos que atingiram esses objetivos sentem que cumpriram o seu papel enquanto estudantes e os demais percebem-se como fracassados, incapazes. Para Foucault, no entanto, esses sentimentos fazem parte de uma racionalidade política neoliberal, visto que o objetivo não é apenas agir em uma perspectiva externa sobre alguém, mas sim, incluir os sujeitos no processo e fazê-los satisfeitos ou culpados frente aos resultados que produzem, ou seja, não basta punir, mas é necessário que haja uma autopunição, uma autovigilância.

Aparentemente a responsabilidade educacional em contribuir para o desenvolvimento das habilidades inerentes aos alunos, buscando contribuir no sentido de sua própria autodescoberta e aprimoramento frente ao seus interesses e o cuidado de si não é o primeiro objetivo da escola. Reforçando Foucault, pode-se dizer que a escola procura desenvolver “**não unicamente** o aumento de **suas** habilidades” (FOUCAULT, 1999, p. 164 – grifo nosso), mas o desenvolvimento, de forma forçada de habilidades que lhes são apresentadas de forma externa, porém, elas devem ser apropriadas pelos alunos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que devem se esforçar para alcançar esse “desenvolvimento”, já que é isso que se espera e se cobra deles.

Ocasionalmente é possível que a educação institucionalizada realmente contribua para esse propósito, porém, seu interesse primordial é, em contexto neoliberal, não a formação humana, mas antes a fabricação de um tipo de sujeito previamente definido pela racionalidade governamental, há uma série de habilidades pré-determinadas que se deseja desenvolver. A escola não considera como válidas competências para a vida social que não estejam em seu cronograma de trabalho. Sendo a escola uma extensão do governo, cabe a ela operar por meio das técnicas disciplinadoras que estão a sua disposição e isso resulta na busca pela homogeneização dos sujeitos.

Os sujeitos disciplinados serão a base da manutenção do sistema político e econômico neoliberal. Dessa perspectiva, a formação por meio da educação formal empobrece a vida e essa, quanto mais pobre, mais “útil” para a racionalidade neoliberal, por outro lado, há que se resgatar o viver pelo prazer de viver e esse é um desafio da educação contemporânea.

As reflexões sobre a educação aqui apresentadas revelam um cenário complexo e profundamente influenciado pelas dinâmicas contemporâneas de poder e governança. Libâneo nos oferece uma visão da educação como um processo intencional de formação humana. Foucault, por sua vez, amplia essa análise ao situar a escola como uma extensão do governo, onde princípios de mercado e individualismo remodelam não apenas as estruturas econômicas e políticas, mas também a subjetividade dos indivíduos. Nesse contexto, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um dispositivo que atua na formação de corpos dóceis, disciplinados e adaptados às demandas do mercado.

Os dados concretos da Escola de Educação Básica São João Batista de La Salle, especialmente as taxas de reprovação e abandono no Ensino Médio em 2022, ilustram como essas dinâmicas se manifestam na prática.

Foucault nos alerta para o papel das práticas disciplinares e de vigilância na escola, que não apenas controlam comportamentos, mas moldam subjetividades e incentivam a autovigilância. A ênfase na utilidade e na eficiência no contexto educacional neoliberal pode negligenciar a formação integral dos indivíduos, reduzindo a educação a uma

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

preparação para a produtividade econômica, em detrimento do desenvolvimento ético e crítico.

A proposta de Foucault sobre o cuidado de si, como uma prática ética de liberdade e potencialização da vida, contrasta com a lógica neoliberal que busca formatar os indivíduos de acordo com objetivos externos e pré-determinados. A educação, vista sob essa perspectiva, poderia ser um espaço para o desenvolvimento autêntico e a descoberta pessoal, mas enfrenta desafios significativos dentro de um sistema que prioriza resultados quantitativos e conformidade normativa.

A reflexão crítica sobre essas dinâmicas é fundamental para repensar o papel da educação na formação de cidadãos autônomos e críticos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: educação; neoliberalismo; cuidado de si.

REFERÊNCIAS

BUJES, M, I, E. Políticas sociais, capital humano e infâncias em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Escola São João Batista de La Salle. Projeto Político-Pedagógico. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Libâneo, J. C. (2003). O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou da educação? In: Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 25-46.

PAGNI, PEDRO ANGELO. A (TRANS) formação humana na perspectiva foucaultiana: interpelações à educação escolar e à docência na atualidade. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 20, p. 15-44, 2015.

SANTA CATARINA. Educação na palma da mão. Disponível em: <https://www2.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 10 julho. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O MULTICULTURALISMO NOS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

MONSSÃO, Maria Lúcia¹

Universidade do Oeste de Santa Catarina

mlmonssao@yahoo.com.br

BORTOLINI, Rosane²

Universidade do Oeste de Santa Catarina

rosane.bortolini@escola.pr.gov.br

1. Direito à educação e democracia

Financiamento: CAPES

Este resumo trata da temática do multiculturalismo presente nos estudos no campo da educação brasileira, no período de 2020 a 2023. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estado da arte, de natureza descritiva e interpretativa. Ela investiga a produção científica a fim de mapear e analisar artigos e resumos expandidos que abordam a temática, como os indivíduos, conhecidos como "sujeitos da diferença" ou "sujeitos das minorias", moldam e são moldados por contextos histórico-sociais diversos ao longo do tempo e se fazem presentes nos processos educativos. De acordo com Silva (2002), esses sujeitos não apenas se desenvolvem, mas também deixam uma marca na humanidade por meio de suas ações e reflexões, remodelando suas próprias vidas e o significado da história.

O debate acerca das diferenças dá-se desde o final do século XX e início do século XXI, quando o multiculturalismo tem sido objeto de intenso debate, tornando-se essencial compreender tanto o termo quanto o seu conceito. O multiculturalismo refere-se à coexistência de várias culturas em um mesmo território ou país. Esse movimento busca valorizar as diferenças culturais, promovendo o respeito e a convivência pacífica

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

entre elas. Segundo Hall (2003), o termo está ligado a estratégias políticas para lidar com a diversidade e a multiculturalidade em sociedades multiculturais.

O multiculturalismo tem uma origem multifacetada, com marcos importantes em diferentes contextos históricos. No Brasil, o multiculturalismo emergiu a partir dos movimentos negros urbanos e das lutas culturais do início do século XX, que buscaram a integração da população negra à sociedade de classes. Destacam-se iniciativas como o teatro popular de Solano Trindade no Recife e o Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias Nascimento no Rio de Janeiro. Essas iniciativas confrontaram a hegemonia cultural eurocêntrica e etnocêntrica, questionando a exclusão social e a discriminação racial. Utilizando a cultura como forma de resistência, esses movimentos propuseram uma revisão das práticas sociais e culturais para refletir a diversidade e combater o padrão único imposto pela sociedade binária. Assim, o multiculturalismo no Brasil surgiu das contestações e do clamor de grupos excluídos, destacando a necessidade de uma sociedade mais inclusiva e representativa.

A pesquisa identifica contribuições, lacunas, experiências inovadoras e propostas na área estudada, conforme a abordagem de Romanowski e Ens (2006), que orientam a produção de pesquisas do tipo estado da arte.

A pesquisa foi realizada nas bases de dados da Scientific Eletronic Library (SciELO), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dos Grupos de Trabalho 21 e 23 da associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos meses de setembro e outubro de 2023, a fim de identificar estudos científicos, artigos e resumos expandidos sobre multiculturalismo na educação brasileira. Utilizou-se a palavra-chave "multiculturalismo" em buscas avançadas, abrangendo o período de 2020 a 2023, resultando em 114 pesquisas que tratam da temática. Após criteriosa seleção, 91 trabalhos foram analisados e agrupados em 5 subgrupos temáticos que emergiram a partir da leitura dos mesmos. São eles: a) Diversidade Cultural; b) Ensino-aprendizagem e Políticas Públicas; c) Gênero; d) Cartografia e Religiosidade; e) Relações étnicas-raciais e Minorias. A análise, baseada na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), foca-se na leitura das narrativas dos trabalhos, especialmente nas palavras-chaves, resumos e introduções, para entender os objetivos, teorias e metodologias usadas. O estudo procurou observar a temática de cada pesquisa e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

interpretar criticamente as mensagens explícitas nos documentos, com um foco especial nas práticas educacionais voltadas para minorias, seguindo as diretrizes metodológicas de Bardin (2011).

A primeira, **Diversidade Cultural**, constituída por pesquisas que abordam questões como Poder, Corpos Disciplinados, Decolonialidade Sexualidade e Política Identitária. Esses estudos exploraram como a educação institucionalizada aborda as relações étnico-raciais, com uma análise crítica e transdisciplinar das perspectivas negras. Discutiram também mudanças epistemológicas necessárias para uma educação emancipatória, reconhecendo e valorizando a diversidade de “raça”, etnia, sexo, gênero e classe. Abordaram principalmente ações de inclusão e políticas afirmativas, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que exigem o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. Na segunda categoria identificada, **Ensino Aprendizagem e Políticas Públicas**, emergiram 3 subtemas de relevância. São eles: Prática didática de Enfrentamento, Educação e inclusão social, e Descolonizando escolas.

Na categoria de **Gênero**, foram identificados os subtemas: Narrativas e territorialidades, Violência institucional, Interseccionalidade e Performance, ocupou a terceira posição nos artigos e resumos expandidos analisados. Os estudos abordam a hierarquização de gênero sob uma perspectiva de colonização e subalternização, onde o colonizador dita as normas de comportamento e papéis de gênero. Judith Butler (2021) discute o discurso de ódio como uma política performativa, destacando as relações entre linguagem, ações e corpos. Tratou-se da interseccionalidade de gênero, raça e classe social, criticando o paradigma epistemológico do Ocidente.

A quarta categoria identificada como **Cartografia e Religiosidade**, discute a sociedade globalizada e multicultural, defende uma abordagem educacional que promova o respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural. São apresentados movimentos escolares que impõem limites aos corpos e debates sobre inclusão e afeto, visando a uma educação ambiental decolonial. Também são abordados aspectos relacionados à religiosidade e à descaracterização de culturas não dominantes, destacando a importância de compreender a diversidade religiosa brasileira.

As **Relações Étnico Raciais e Minorias**, são o foco da quinta categoria, com dois subtemas: Educação Antirracista e Memórias, que abordam principalmente questões

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

relacionadas a construção da identidade para a reconstrução da memória do povo negro, que muitas vezes é contada com uma imagem negativa, de um povo triste, pobre e escravizado, mesmo no campo da literatura. Buscam a sistematização desses saberes cotidianos e sua incorporação ao currículo escolar, de modo que as memórias discentes e da comunidade viessem a fazer parte da construção do conhecimento. Dessa forma, o objetivo seria reformular o “modelo” de escola, problematizando seu acervo literário e suas referências, para que estes pudessem ser buscados em um campo decolonial.

Estas cinco categorias que emergiram na análise, deixam explícito que a educação no Brasil se destaca pela sua complexa interseção de desafios e oportunidades. O país possui uma rica diversidade étnica, cultural e socioeconômica, que coloca em cena questões relacionadas à equidade, inclusão e valorização da pluralidade em seus sistemas de ensino. Um dos principais desafios é a persistência das desigualdades estruturais que impactam no acesso à educação de qualidade à diversos grupos sociais, bem como os processos de violências a que esses grupos são submetidos. Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Fischer, Rosa Maria (2011) afirmam que as populações indígenas, quilombolas, negras, LGBTQIA+ e outras minorias étnicas e culturais enfrentam frequentemente barreiras significativas no acesso à educação básica e superior, assim como na permanência e conclusão dos estudos. Isso reflete em disparidades nos índices de escolarização, evasão escolar e desempenho acadêmico.

De acordo com Munanga (1999), a discussão sobre as complexidades da identidade racial no Brasil revela que a falta de representatividade cultural nos currículos contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. A ausência de representatividade cultural nos currículos e materiais didáticos resulta na reprodução de generalizações e estigmas e limita a capacidade dos estudantes de se identificarem com suas próprias realidades e culturas. Além disso, a falta de uma abordagem multiculturalista e antirracista nas práticas pedagógicas compromete a promoção de uma educação inclusiva e democrática. Contudo, há iniciativas e avanços significativos que merecem destaque. Programas de ação afirmativa, políticas de cotas e ações de valorização da diversidade cultural têm sido implementados em algumas instituições de ensino, visando ampliar o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados na educação.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Para potencializar essas iniciativas, é fundamental investir em políticas públicas efetivas que promovam a equidade e a diversidade na educação, garantindo recursos adequados, formação docente especializada e a criação de ambientes escolares inclusivos e acolhedores para todos os estudantes. Conforme argumenta Santos (2014), é determinante valorizar os conhecimentos produzidos em contextos culturais diversos e promover um diálogo intercultural para combater as desigualdades globais. Além disso, é necessário realizar uma revisão curricular que incorpore de forma significativa a história, cultura e contribuições dos diversos grupos étnicos e culturais que compõem a sociedade brasileira, contribuindo para a construção de uma identidade nacional mais plural e justa.

Os trabalhos analisados utilizam uma variedade de autores e teóricos para explorar temas essenciais como multiculturalismo e educação brasileira, focando em suas interações no ambiente escolar. Autores como Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Silvio Gallo, James Williams e Tomaz Tadeu da Silva são indispensáveis nesse contexto. É fundamental entender a diferença não como uma tentativa de homogeneizar, mas de permitir que cada indivíduo seja reconhecido em sua multiplicidade. Isso possibilita uma reconexão com a história dos grupos marginalizados e uma compreensão mais profunda de seu lugar na sociedade. É urgente promover novas formas de discurso que desafiam os fluxos tradicionais entre ensino e aprendizagem, buscando criar espaços de fala e conteúdo que escapem dos domínios hegemônicos. Na esfera das subjetividades, indivíduos compartilham mensagens enraizadas em suas experiências cotidianas e lutas, agindo como agentes de subversão ao status quo.

Grupos minoritários, frequentemente negligenciados nos currículos escolares, ocasionalmente desafiam o sistema em busca de reconhecimento. Mesmo quando "invisíveis", esses grupos têm contribuído significativamente para a formação educacional, social, cultural e econômica do Brasil. O estudo realizado reflete sobre a necessidade urgente de um compromisso coletivo com a educação no Brasil, destacando suas complexidades e desafios. Paulo Freire (1996) enfatiza a importância de uma pedagogia libertadora que vai além de abordagens mecânicas e despolitizadas, valorizando a diversidade cultural no processo educacional. Ele argumenta que a escola não é neutra, mas influenciada por várias forças, propondo uma abordagem inovadora

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

centrada na libertação e conscientização dos alunos como agentes de transformação social e histórica. Assim, a educação é vista como um ato político, onde a escola se apresenta como uma proposta revolucionária, capacitando homens e mulheres a transformar não apenas a realidade social em que vivem, mas também suas próprias histórias. Isso é essencial em uma sociedade que ainda carrega resquícios de uma formação escravocrata e hierárquica, onde a educação para minorias frequentemente é vista como uma compensação por deficiências educacionais, em vez de um direito fundamental à educação. As palavras de Deleuze merecem espaço nesta discussão:

“seria a potência desta memória a que põe em contato imediato o fora e o dentro, o assunto do povo e o assunto privado, o povo que falta e o eu que se ausenta, como uma membrana, um duplo devir [...] memória do mundo que se deposita em cada povo oprimido, e da memória do eu que se joga em uma crise orgânica” (Deleuze, 1997, p. 14).

Quando Deleuze (1997) menciona a potente memória, a “ausência e a presença”, o “fora e o dentro”, “assunto do povo e o assunto privado”, não há como desvincular as minorias desse contexto. O povo, a diferença, sempre estiveram à margem, invisibilizados por uma sociedade ainda ressentida da formação excludente, pautada na exploração e nas diversas formas de violência e repressão. Compreende-se que essa ação tem aceitação disfarçada pelo sistema dominante, que em alguns momentos forja atender as tensões dos grupos minoritários.

A "educação menor", é uma forma revolucionária de educação, contrastando com a "educação maior", que é baseada em planos e diretrizes institucionais. A educação menor, segundo Gallo (2015), utiliza a sala de aula como um espaço subversivo e transformador, enquanto a lógica da diferença, como conceito filosófico, enfatiza a importância das minorias socioculturais e grupos subalternizados na criação de novos modos de vida e cenários possíveis (Williams, 2012).

Monssão (2021) diz que essa teoria contribui para fundar o infundado ou para localizar proposições discursivas e modos de vida que não são expressos na ordem vigente. A filosofia da diferença contribui para que as minorias passem a romper com a ideia estabelecida, desconstruindo ou modificando a história “oficial” na qual se apresentam os fatos históricos que criam um imaginário sobre o passado, que constroem a subjetividade dos grupos. Segundo Monssão (2021):

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Esse ato espontâneo pode estar propondo uma história menor, essa história outra, diferente, geograficamente localizada, uma versão mais situada acerca do passado. Essa espécie de saber menor, quem sabe se revela como forma de enfrentar, recortar ou deslocar uma narrativa majoritária sobre um passado que impõe como a memória necessária a todos. (Monssão, 2021, p. 25).

As narrativas apresentadas nos resumos expandidos e artigos estão à margem da história oficial e do currículo acadêmico, elas destacam o quanto o multiculturalismo é fundamental na construção de novos significados e memórias. Em “O jogo das diferenças” (Fernandes, 1964; Gonçalves, 1997) menciona que o multiculturalismo é um princípio ético que guia a ação de grupos culturalmente marginalizados, que foram privados do direito de preservar suas características culturais. Enfatiza-se que as reflexões e experiências variam de acordo com o contexto histórico e social, que os sujeitos ao se constituírem também contribuem para a construção da humanidade e da história. As pesquisas analisadas revelam transformações impulsionadas pelo multiculturalismo e pelas contribuições dos sujeitos marginalizados para os direitos civis e a educação.

Diversidade cultural, ensino-aprendizagem e políticas públicas, gênero, cartografia e religiosidade, as relações étnicas-raciais e minorias são categorias que demonstram a complexidade e a riqueza do multiculturalismo na educação brasileira. Essas áreas destacam as muitas dimensões que influenciam a formação educacional e social no país, mostrando como a diversidade contribui para um ambiente educacional mais inclusivo, representativo, justo e equitativo.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Educação Brasileira; Estado da Arte.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUTLER, Judith. **Discurso de Ódio**: uma política do performativo. Trad. de Viscardi, Roberta Fabbri. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** – 50.ed. ver. e atual- Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011b.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, Stuart. Da Diáspora. **Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/UNESCO, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 25, 1997, pp.71-81. Rio de Janeiro, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”**. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e FISCHER, Rosa Maria. **Educação e Relações Raciais no Brasil: Reflexões e Ações**. SECADI/MEC, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução Caio Liudvig. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A EDUCAÇÃO COMO PROMOÇÃO DA LIBERDADE

SOZO, Jessica Roberta

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

jessica_sozo@yahoo.com.br

SOZO, Marjorie Tessie

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marjorie_sozo@yahoo.com.br

1. Direito à educação e democracia

Financiamento: CAPES

Compreendendo a educação como um elemento basilar na construção de uma sociedade justa, igualitária e esclarecida, pode-se entender que através da educação reflete-se o pensamento e os ideias de determinada sociedade.

Considerando os fenômenos contemporâneos, onde se verificam realidades e oportunidades diferenciadas para a população de uma mesma nação, e dada a importância da educação na vida individual, bem como seus impactos num sentido mais amplo da coletividade, cabe a análise sobre a educação democrática enquanto fator em prol do combate as questões de desigualdades de diversas ordens.

A partir dessa perspectiva cabe analisar qual é o papel que a educação tem assumido na formação da sociedade. Para isso, pretende-se abordar os conceitos de liberdade, democracia e educação a partir dos pressupostos teóricos de Amartya Sen sob a perspectiva de análise da aplicação do Novo Ensino Médio, implementado pela Lei 13.415 de 2017 no Brasil.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Como ponto de partida, tomemos o princípio legal que institui a educação como direito de todos, conforme temos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, corrobora a Lei de Diretrizes e Bases nº 93941 de 1996 que apresenta:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação, portanto, auxilia no desenvolvimento humano de forma ampla e deve ser assegurada a todos independente de classe, raça, gênero ou grupo social a que pertence. Sob este aspecto salienta-se a importância da educação democrática, a qual deve oferecer condições para que indivíduos possam promover conhecimento e pensamento crítico através da compreensão de mundo e sociedade e atuar de modo a transformar esses espaços mediante intervenções e melhorias.

Assim, seguindo a perspectiva dos princípios de democracia, encontram-se os pressupostos educacionais de Paulo Freire, que versam sobre uma educação igualitária com participação democrática e desenvolvimento da autonomia do indivíduo. Ao tratar da reflexão e ação, Freire (2019) afirma que implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. Portanto, pode-se compreender, também, que na medida em que as sociedades se formam e se transformam é necessário considerar as características e as diversidades que delas emergem.

A transformação compreendida a partir da ação e reflexão pressupõe compreensão dos fenômenos sociais, ou seja, a falta de compreensão, ou uma compreensão equivocada dos fenômenos poderá implicar em ações igualmente equivocadas do sujeito mediante aquela realidade. Por outro lado, a ação como prática resultante de um exercício racional, configura-se como fator essencial na compreensão de escolhas e tomada de decisões.

A tomada de decisões pressupõe perspectivas de escolhas, e ao se reconhecer que na escolha de uma situação em relação a outra se tem determinado efeito é necessário considerar as condições de escolhas, bem como a condição daquele que escolhe. Sendo

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

assim, uma educação voltada para os ideais de democracia e liberdade, deve oferecer especial atenção as condições de escolha dos indivíduos que compõe uma sociedade. Tratamos, portanto, da noção de liberdade.

Para refletir sobre tal questão, convém então, problematizar: seria livre aquele que escolhe? Se partirmos em direção a concordância de tal questionamento, somos levados, também, a concordância da afirmativa de que todos que escolhem, além de livres, estão igualmente dispostos sob os mesmos aspectos, no entanto, desconsiderar as condições de liberdade que se usufrui pode modificar as ideias pré-concebidas. Vejamos, portanto, em sentido mais alargado, a possibilidade do desenvolvimento como liberdade.

De acordo com Amartya Sen (2010), o desenvolvimento é visto como liberdade. Nesta perspectiva compreende-se que uma pessoa poderá se desenvolver se for livre. Assim o autor trata de liberdades instrumentais e liberdades substantivas.

As liberdades instrumentais correspondem à:

[...] cinco tipos distintos de liberdade vistos de uma perspectiva “instrumental” são investigados particularmente nos estudos empíricos a seguir. São eles: (1) liberdades políticas, (2) facilidades econômicas, (3) oportunidades sociais, (4) garantias de transparência e (5) segurança protetora. Cada um desses tipos distintos de direitos e oportunidades ajuda a promover a capacidade geral de uma pessoa. Eles podem ainda atuar complementando-se mutuamente. (SEN, 2010, p. 25)

A partir da garantia das liberdades instrumentais tem-se a possibilidade da liberdade substantiva que guiará a prática das ações humanas.

Associado ao conceito de liberdade, tem-se o conceito de autonomia como garantia de direito de uma perspectiva democrática. A democracia, nas suas diversas compreensões, tanto no pensamento grego antigo, quanto no mundo contemporâneo, se apresenta com pequenas ou grandes modificações, no entanto, em todas as suas versões é possível observar que se relacionam com o conceito de liberdade e também, com o conceito de justiça.

Neste sentido, Sen, 2010, p. 311, considera:

Há, naturalmente, a visão mais antiga e mais formal da democracia que a caracteriza principalmente com relação às eleições e à votação secreta, em vez da perspectiva mais ampla do governo por meio do debate. Contudo, na filosofia política contemporânea, a compreensão da democracia ampliou-se enormemente, de modo que já não seja vista apenas com relação às demandas por exercício universal do voto secreto, mas, de maneira muito mais aberta, com relação àquilo que John Rawls chama de “exercício da razão pública”. [...] Em sua Teoria da justiça, Rawls coloca este foco inicial: “A ideia que especifica a democracia deliberativa é a própria ideia de deliberação. Quando

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

os cidadãos deliberam, trocam opiniões e discutem os respectivos argumentos sobre questões políticas públicas”

Assim, evidencia-se a importância das condições de escolha dos sujeitos, e sobretudo, evidencia-se a importância da instrução educacional que permite o desenvolvimento como liberdade.

De acordo com Sen, 2010, p. 335:

A liberdade democrática pode certamente ser usada para promover a justiça social e favorecer uma política melhor e mais justa. O processo, entretanto, não é automático e exige um ativismo por parte dos cidadãos politicamente engajados.

Portanto, a escola, enquanto instituição deve ter condições de assegurar a liberdade dos estudantes para que esses possam compreender e se constituírem enquanto seres autônomos e é neste direcionamento que se configura uma educação democrática que atua como ferramenta para a prática da justiça.

Nesse sentido, SEN, 2010, p. 16 considera:

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos.

Diante do exposto, emerge uma questão: será que estamos preparados para o desenvolvimento da educação como provedora da liberdade? A resposta para essa pergunta, pode ser encontrada ao voltarmos o olhar para as práticas e processos educativos que tem sido adotadas em nosso país. Neste sentido, nos atentemos as propostas educacionais do Novo Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases compreende o Ensino Médio como a última etapa da educação básica e que correspondia, até o ano de 2019 à três anos de formação. A partir de 2020 são implantadas no Brasil, uma série de mudanças em relação a esta modalidade de educação, que correspondem na implementação do *Novo Ensino Médio*.

O Novo Ensino Médio – NEM, pauta-se no ensino por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; no Projeto de Vida como componente âncora e nos Itinerários formativos como meios de aprofundamento das áreas de interesse dos alunos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

De acordo com o Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio, o modelo de ensino anterior necessitava de alterações, e sobre a nova modalidade o ensino se estrutura:

Em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a nova estrutura curricular deve contemplar a Formação Geral Básica com carga horária total máxima de 1.800 horas e os Itinerários Formativos com carga horária mínima de 1.200 horas.

A proposta de mudança curricular do *Novo Ensino Médio – NEM*, começou a ser propagada de forma mais expansiva em 2016 no governo do então presidente, Michel Temer, diante de polêmicas, questionamentos e resistências, atingindo a versão final consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017.

Assim, o olhar sobre a estrutura no Novo Ensino Médio, nos convida a refletir sobre como Novo Ensino Médio, implementado pela Lei 13.415 de 2017, se insere no ideal de escola democrática.

A modalidade de ensino apresentada contribui de qual forma para a promoção de sujeitos autônomos?

Quais os impactos que as mudanças do Novo Ensino Médio para o desenvolvimento da sociedade?

A educação pautada no modelo do Novo Ensino Médio corresponde ao modelo de educação democrática ?

O Modelo de ensino em vigor pressupõe uma reflexão prévia do que seja as condições de escolha do sujeito antes de o considerar sujeito autônomo e participativo do processo educativo?

Qual é a importância de uma educação democrática?

Diante dessas reflexões, a questão central que se coloca é se o Novo Ensino Médio está alinhado com os princípios de uma educação democrática que efetivamente promova a liberdade e a justiça social. A reforma curricular, ao propor um currículo mais flexível e centrado no projeto de vida dos alunos, tem potencial para avançar nesses objetivos, mas sua implementação e os resultados práticos dessa mudança ainda precisam ser monitorados e avaliados criticamente.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

CONSIDERAÇÕES

A compreensão da educação e da liberdade dentro do viés democrático, sob a ótica das teorias de Amartya Sen nos oferece uma perspectiva crítica sobre o papel da educação na formação de cidadãos livres e autônomos, e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Novo Ensino Médio, implementado pela Lei 13.415 de 2017, representa uma tentativa de reformulação curricular para melhor atender às necessidades contemporâneas dos alunos, oferecendo um currículo mais flexível e adaptado às suas escolhas e interesses. No entanto, a efetividade dessa reforma em promover uma educação que realmente contribua para a autonomia dos estudantes e para a justiça social ainda é uma questão aberta.

A partir das reflexões expostas, pode-se compreender que para que a educação cumpra seu papel como promotora da liberdade e da justiça, é essencial que haja um compromisso contínuo com a análise e a melhoria das práticas educacionais. A transformação social desejada só será possível se a educação for entendida e praticada como um meio para o desenvolvimento da autonomia, a promoção da equidade e a realização de uma democracia verdadeira e inclusiva. Para que isso aconteça é necessário o alinhamento das políticas educacionais e processos educativos com o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: educação; liberdade; democracia; autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.mec.gov.br

BRASIL. NOVO ENSINO MÉDIO. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

FREIRE, P. Educação e mudança. 40ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SEN, Amartya. A ideia de justiça. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. Desigualdade reexaminada. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

BRUGNERA, Brenda Carolina

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

brugnerabrenda@gmail.com

KLUMB, Marli

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

markl_10@hotmail.com

SANTOS, Almir Paulo dos

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

almir.santos@uffs.edu.br

1: Direito à educação e democracia

O presente resumo expandido, tem como objetivo analisar a relação entre educação e desigualdade, enfatizando a importância da educação em tempo integral como uma estratégia de transformação social. Inicialmente, serão apresentadas reflexões sobre a história da educação no contexto da luta de classes, observando a partir dos escritos de Ponce (1996) como a educação e a escola ao longo da história tornaram-se capazes de contribuir com a reprodução dos diversos sistemas econômicos e suas desigualdades sociais. Em seguida, abordaremos a educação em tempo integral diante de uma perspectiva freiriana, com base em Onçay (2015), que defende uma educação emancipatória, para a superação das classes sociais. A metodologia emprega-se como pesquisa de cunho bibliográfico com base em autores que possibilitam embasamento teórico em reflexões voltadas sobre o tema. Assim, é importante começar destacando que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ao longo da história, a educação tem sido marcada por lutas de classes. O conhecimento detém poder em uma sociedade estratificada, o que contrasta com as sociedades primitivas que não apresentavam divisões sociais. Esse conhecimento desempenhava um papel crucial na sobrevivência da comunidade.

Ponce (1996) analisou a educação em diferentes sistemas econômicos, revelando o papel que a educação desempenha na manutenção da desigualdade e mantendo o poder das classes dominantes no escravismo, no feudalismo e no capitalismo. De modo que os sujeitos tenham acesso à educação com base na classe a que pertencem.

Nas comunidades primitivas, as coletividades eram pequenas, a propriedade da terra era comum e tudo o que era produzido, era repartido entre todos, não havendo classes sociais e acumulação de bens. Nessas comunidades, homens, mulheres e crianças compartilhavam da igualdade entre todos. As crianças acompanhavam os adultos nos seus trabalhos na medida de suas forças e aprendendo a vida da comunidade com a vivência do grupo. Neste momento não havia escolas, a criança aprendia com a assimilação espontânea da sua convivência com o grupo e o meio ambiente.

“Nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar o barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções sociais, eles se mantinham, não obstante as diferenças naturais, ao mesmo nível dos adultos”.
(Ponce, 1996. p.19)

Nessas sociedades sem classes os conhecimentos eram aprendidos de forma orgânica e identificada essencialmente com os interesses do grupo e ou da coletividade. Tal situação modifica-se com o progressivo aparecimento das classes sociais, quando aos poucos acontece a substituição da propriedade coletiva pela propriedade privada e o aparecimento de uma divisão do trabalho mais complexa, com o aparecimento de funções administrativas, técnicas e religiosas. Desse modo, a propriedade coletiva torna-se propriedade particular. Terras e rebanhos tornam-se propriedades de determinadas famílias dirigentes que passam a ser donas de homens. Com a propriedade privada consolidada, aparece a instituição Estado, legitimando os direitos de os detentores das riquezas explorarem os que nada possuíam.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Nesse momento a finalidade da educação encontrava-se na “manutenção” das desigualdades, assegurando uma sociedade de dominantes e dominados.

“O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a classe laboriosa aceite esta desigualdade de educação como a desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se” (Ponce, 1996, p.36)

Escolas monásticas, de ensino popular, surgiram sob controle da igreja, destinadas a educar monges e também a plebe. No entanto, as escolas populares não ensinavam leitura nem escrita, focando apenas na familiarização com os ensinamentos da igreja, visando moldar conformidades. A igreja, como instituição, impedia qualquer potencial de esclarecimento das massas.

No período moderno, consolidou-se o capitalismo e então o interesse era mais pela vida terrena do que pela vida religiosa, voltando-se os interesses para a razão e a ciência, para a investigação e o conhecimento dos negócios. A educação no contexto capitalista permaneceu classista e dividindo a educação dada aos burgueses e aos trabalhadores, existindo escolas para os pobres e escolas para os ricos. Os filhos das classes superiores instruíam-se e iam mais longe com os estudos que os filhos dos trabalhadores que obedeciam a instruções e aprendiam trabalhos manuais.

Ponce (1996, p. 138) pontua “[...] a educação pública deve ser tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte”, ou seja, nas escolas, os filhos dos trabalhadores eram preparados como técnicos, trabalhadores do exército industrial e os filhos das classes superiores aprendiam diante de um ensino mais completo que envolvia as ciências naturais e históricas, matemática, economia, estatística, filosofia, arqueologia e as humanidades e letras.

Sobre o caráter classista da educação, em especial no Brasil, observamos a história, que a Educação em Tempo Integral nasceu da busca por reparar as desigualdades sociais, tendo como público alvo os filhos dos trabalhadores, objetivando uma reparação educacional no que diz respeito às classes populares.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Nesse sentido, Onçay (2015) aborda a questão dos obstáculos associados à implementação de um modelo educacional, destacando a complexidade envolvida nesse processo. A autora ressalta a necessidade de repensar o sistema educacional como um todo, considerando a reformulação dos horários e espaços escolares, a revisão do currículo que embasa a educação e a adoção de uma abordagem de planejamento inovadora.

Onçay (2015) reflete sobre o pensar a educação em tempo integral não somente no sentido de ampliação da carga horária escolar, mas em um sentido mais amplo, no que se refere a uma educação integral, que engloba várias necessidades formativas do ser humano além do campo cognitivo. Destaca a importância de uma reinvenção do cotidiano escolar, com uma nova organização de espaços e tempos, além de uma nova organização curricular.

Nesse contexto, Onçay (2015) realiza uma análise reflexiva, explorando a ideia da educação em tempo integral sob a ótica freiriana. Isso implica a promoção de uma metodologia fundamentada na dialogicidade, no questionamento da realidade e na promoção do trabalho coletivo como elementos centrais de um novo modelo educacional.

Nesse novo cenário, considera-se a importância em se adotar uma abordagem de planejamento inovador, o qual visa estabelecer uma conexão mais profunda entre a escola e o contexto social dos alunos, integrando o conhecimento científico com o conhecimento popular, como enfatizado por Onçay (2015, p.115):

[...] podemos nos perguntar: qual o lugar que o planejamento pedagógico assume, desde a necessária articulação produtora de elos e de uma movimentação dialética na escola de tempo integral? [...] Pode o planejamento assegurar o vínculo entre a escola e o contexto social, entre os diversos saberes (conhecimento científico, popular) que se interagem, bem como as experiências humanas em suas respectivas dimensões?

Destaca-se que essa abordagem não implica o esvaziamento dos conteúdos científicos, mas sim na sua exploração em conexão com as experiências dos alunos, possibilitando discutir a forma concreta da vida além de potencializar a compreensão da realidade em que está inserido. Assim, a perspectiva da educação integral, vai muito além da simples extensão do tempo em que se passa na escola. A plenitude da educação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

integral, acontece na inclusão e conexão das questões mais importantes e emergentes da vida do estudante, dialogando com o direito mais básico do ser humano, o viver (Arroyo, 2012).

Essa abordagem exige uma reelaboração do projeto político pedagógico, para que este sustente uma prática educativa que priorize a formação integral dos indivíduos, que deve ser elaborado e atualizado, no coletivo. Para isso, é preciso que os projetos educacionais, sejam assumidos por uma gestão democrática, ou seja, que haja o envolvimento da direção, professores, funcionários, alunos, pais, pois é nos espaços abertos à reflexão coletiva que se fortalece o diálogo e a comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional, a fim de superar uma formação voltada essencialmente para o mercado.

Da necessidade do vínculo entre conhecimento científico e realidade vivenciada pelo educando, destaca-se a relevância do trabalho educativo em torno dos “Temas Geradores”. Estes são termos que geram outros e que se relacionam, estabelecendo ligações com a vivência do estudante diante da investigação e do diálogo com a comunidade escolar, como afirma Freire (1970, p.87)

“Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos”

O pensamento de Paulo Freire busca a emancipação do indivíduo, especialmente da classe trabalhadora. Nesse sentido, a superação das desigualdades sociais acontece mediante uma educação de caráter transformador e revolucionário. Assim, é fundamental reconhecer que “[...] a escola é uma produção histórica afirmada no capitalismo. Sua forma não é neutra. E a sua própria forma ensina, independente do conteúdo, que ensina também. A organização da escola ensina igualmente” (Freitas, 2005, p.12).

A relação entre educação e desigualdades sociais é estreita, visto que o domínio das classes superiores não se faz apenas com a força das armadas (como exércitos e forças policiais), mas também é exercido por meio de um domínio ideológico, que abrange instituições como a escola, as mídias e a religião.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

É nesse sentido, que as classes superiores compreendem a importância de limitar o acesso à educação de qualidade para a sociedade em geral e, principalmente, para as classes trabalhadoras. Para as classes dominantes, o objetivo é educar os filhos dos trabalhadores somente até o ponto em que eles permaneçam na condição de classe trabalhadora e serviçal das classes superiores.

Portanto, uma educação de tempo integral, com perspectivas freirianas, desafia a lógica de uma escola que perpetua as desigualdades, constituindo-se em resistência a um modelo educacional que sustenta e reproduz o capitalismo.

Colocar o estudante no centro do planejamento, envolvendo-o na elaboração do objeto de estudo, que tenha relevância para as classes trabalhadoras na compreensão da sua realidade histórica e social, é consolidar uma educação voltada para a transformação e a revolução, em vez de uma educação que prioriza a manutenção do status quo.

Palavras-chave: Educação; Tempo integral; Luta de Classes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, **Pedagogia da indignação e outros escritos**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

FREITAS, Luís Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In:

ONÇAY, Solange. O Lugar do Planejamento na Escola de Tempo Integral . In: LOSS, Adriana Salete (Org). **Formação Continuada de Gestores das Escolas Públicas**. 1ª ed. Tubarão: Ed. Copiart, 2015.

PISTRAK, Moisey (Org). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO (2018): AVANÇO OU RETROCESSO PEDAGÓGICO?

PARTICHELI, Ana Léia

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

ana.particheli@ifsc.edu.br

TREVISOL, Marcio Giusti

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

marcio.trevisol@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

A pesquisa aborda o componente curricular de Educação Física (EFI) na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM-2018) a partir das reformas educacionais pautadas pela agenda neoliberal (Silva, 2018). Essas políticas educacionais, ao priorizar uma abordagem voltada para os interesses do capital, têm consequências prejudiciais para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva das gerações jovens. Os interesses de uma educação voltada para os interesses do modelo produtivo neoliberal, tem levado ao enxugamento ou a eliminação de áreas de conhecimento consideradas desnecessárias para a formação de jovens educado para emprego (Laval, 2019). Tal condição colocou a EFI em xeque na BNCC-EM (2018).

A EFI foi considerada um componente curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, sua obrigatoriedade era em todos os níveis da educação básica. No entanto com a nova organização curricular ocasionada em primeira ordem pela reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e em segunda ordem com a consolidação e reorganização da BNCC-EM (2018). A EFI não é mais obrigatoriedade em todos os níveis do EM e acaba por ser integrada a uma área de conhecimento. Neste contexto, a investigação se organiza a partir do seguinte problema. Quais os mecanismos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que levaram a EFI a ser concebida de maneira desconexa de seu sentido enquanto disciplina formativa na BNCC-EM (2018)? E em segunda ordem, como resistir a esse modelo educacional organizado a partir de princípios neoliberais que têm reduzido ou eliminado componentes formativos como, a EFI? Deste modo, se objetiva investigar os mecanismos que levaram à marginalização da EFI na BNCC-EM (2018) bem como propor estratégias de resistência ao modelo educacional neoliberal, visando a valorização da EFI como componente essencial na formação integral dos estudantes.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, com coleta de dados documental (Gil, 2017). A metodologia adotada é histórico-dialética, pois permite compreender o contexto histórico, identificar contradições internas e relacionar conteúdo com eventos e tendências mais amplas nos contextos, temporal, político, social e cultural. Essa perspectiva busca analisar as dinâmicas sociais considerando tanto os aspectos materiais quanto os aspectos ideológicos e culturais, e enfatiza a importância do contexto histórico na compreensão dos fenômenos sociais (Triviños, 1987). O universo de coleta de dados é a BNCC-EM (2018), com especial atenção aos elementos que abordam a EFI.

Em princípios se evidencia a importância da EFI como componente curricular com vistas a desenvolver de forma integral o indivíduo. Destacamos que desenvolver de forma integral, nos referimos a incluir aprendizados que o mesmo execute ações que possibilitem pensar, refletir e executar suas próprias inquietações. Por essa visão, a educação que se prioriza como fator de desenvolvimento, não deve ceder aos moldes empresariais e induzir uma racionalidade de um novo sujeito tecnológico para o século XXI (Laval, 2019). Nos apoiamos na teoria crítico-emancipatória da EFI, desenvolvida por Kunz (1991). O autor argumenta que a EFI não deve ser apenas prática de atividades físicas, mas também desenvolver uma consciência crítica nos alunos, capacitando-os a compreender e questionar as estruturas sociais e culturais que moldam a vida. Por consequência é essencial uma abordagem que promova habilidades físicas, autonomia, reflexão e participação social, estimuladas pelo desenvolvimento linguístico e corporal.

Neste cenário, se busca desenvolver no educando uma aprendizagem da EFI que vise uma educação crítica que supere os limites hegemônicos. Destaca-se que em 1980, um movimento que emergiu contra as hegemonias, ponderado pelo referencial do materialismo histórico-dialético, denominado Movimento Renovador da Educação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Física, defendendo a concepção crítico-superadora. O movimento teve como pilares fundamentais defender os interesses das classes populares, o estímulo ao conhecimento e à crítica da realidade, com o intuito de promover a justiça social. Destacamos que essa visão crítica à educação na sociedade capitalista, se baseia na visão de classes sociais de origem marxista (Matos, Noll, Silva, 2021).

Expostas as orientações das concepções pedagógicas que deveriam versar sobre a EFI e os documentos que regem a educação com vistas a desenvolver o indivíduo em um contexto geral de leitura do mundo. Destacamos um campo de disputa, pois são nestas articulações pedagógicas que o ensino acaba por destoar do seu real sentido de desenvolvimento e acaba por evidenciar tendências que privilegiam a algumas classes. Neste prisma de campo de disputa principalmente no EM à educação começa a ser um produto. Para Saviani (2013) o ensino deveria ser concebido como uma forma de trabalho educacional não material, em que o produto está intrinsecamente ligado ao processo de sua realização. Durante o ato de ensinar, é essencial identificar os elementos culturais e as abordagens que devem ser internalizadas pelos indivíduos para sua formação humana.

No entanto, não são essas abordagens que a BNCC-EM (2018) reflete. Laval (2019) enfatiza que a educação não deve ser reduzida a uma lógica empresarial de lucro e competição, mas sim vista como um direito fundamental e um meio de promover o desenvolvimento humano integral. O autor argumenta que a escola tem uma função social muito mais ampla do que meramente preparar os alunos para o mercado de trabalho. Defende uma abordagem que leve em consideração não apenas as necessidades econômicas, mas também as necessidades sociais, emocionais e culturais dos sujeitos.

Após exposto o cenário ideológico da educação, iniciamos com uma cronologia de fatos de como ocorreu a reforma do NEM que é solidificada com a homologação da BNCC-EM (2018). Em um primeiro ato, após o tumultuado *impeachment*/golpe contra Dilma (PT) o então presidente Temer (PMDB), anuncia a reforma do EM com a Medida Provisória Nº 746/2016, que se concretiza pela Lei 13.415/2017. Embasado por um discurso de que os jovens eram outros indivíduos e que o EM estava estagnado, preso a uma grande carga de disciplinas, com altos índices de evasão, não sendo um bom parâmetro para um país desenvolvido, por esse motivo precisava mudar e ser mais atrativo

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ao novo século. Amparado por Índice de Desenvolvimento, bem como pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Silva, 2018).

Nesta breve descrição se faz necessário enfatizar que os apontamentos para reforma do EM, atingem a população com a informação de que a reforma se faz necessária neste momento, pois é a melhor forma para enfrentarmos essa crise, mas como e por que modificar uma etapa da educação básica, pensando só em números? Para Ferreti (2018), os apontamentos que se destacam para a reforma do EM, evidenciam apenas a baixa qualidade de ensino pautados em arranjos curriculares, mas com isso se negligenciam outros arranjos muito importantes para a educação, como os espaços físicos inadequado, não se pauta sobre o aluno estar evadido do EM, por necessidades de auxiliar financeiramente a família, por gravidez na adolescência, por violência domiciliar ou até escolar, os exemplos são vastos sobre aspectos que foram negligenciados com a reforma.

No entanto, indiferentemente dos posicionamentos contrários, de forma arbitrária e antidemocrática a MP Nº 746/2016, é convertida na Lei 13.415/2017 e para que essas reformas sejam reguladas surge a nova BNCC-EM (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018). A criação da BNCC-EM (2018) foi conduzida de forma separada da educação infantil e ensino fundamental, umas das principais críticas dos pesquisadores (Silva, 2018). Por estes apontamentos, visando apenas mudanças curriculares, de acordo com Ferreti (2018) o Brasil retoma um discurso empoeirado dos anos 90 caracterizado como tecnicismo. O conceito de tecnicismo educacional é amplamente pesquisado por Saviani (2011), evidenciando que os esforços “para reorganizar a educação por meio da pedagogia das competências, tem como intencionalidade ajustar o cidadão para o trabalho a uma sociedade que decorre a uma reorganização do processo produtivo” (Saviani, 2011, p. 439). Deste modo estamos diante de um neotecnicismo, alinhado ao neoliberalismo e a um neosujeito do século XXI, bem como a uma nova razão de mundo, normatizado e formalizado as reformas educacionais.

Em uma breve descrição sobre a nova razão do mundo, Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia econômica, mas também uma forma de racionalidade que permeia todas as esferas da vida social, dando origem ao neosujeito. Nesta direção moldou e reconfigurou as instituições sociais, políticas e culturais e a própria subjetividade do sujeito. Por esse motivo o neoliberalismo se baseia

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

em uma visão de mundo que valoriza os valores da concorrência e competitividade como o principal mecanismo de organização social e promove a competição e o individualismo em detrimento de uma ética baseada na solidariedade e na cooperação. Tal condição ética do neoliberalismo, tem enfraquecido as instituições democráticas e promovido uma lógica de governança baseada em reformas, na privatização, na desregulamentação, na redução do papel do Estado na economia e na proteção social (Dardot; Laval, 2016).

Exposto o cenário das reformas educacionais alinhadas ao neoliberalismo, bem como a elaboração da BNCC-EM (2018), visualizamos uma desvalorização evidente da EFI. Esta depreciação está intrinsecamente ligada ao modelo de educação promovido por tais reformas, que enfatizam competências e habilidades voltadas principalmente para o mercado de trabalho, negligenciando a importância da educação integral. Neste horizonte a BNCC-EM (2018) é um documento normativo/curricular que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7). É reconhecida como uma referência nacional na formulação dos currículos, propostas pedagógicas e conteúdo. Abrange os sistemas e redes escolares de todos os estados brasileiros e os municípios. Integra a política nacional da Educação Básica. Contribuindo também para organização de políticas e formação de professores. Sua estrutura compreende três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EM. Em cada etapa da escolaridade, são detalhadas as competências que devem ser desenvolvidas, fundamentadas nas competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018).

Passamos a detalhar a Educação Física na BNCC-EM (2018). A EFI passou a ser englobada como área de conhecimento. Estando inclusa na área de linguagens e suas tecnologias (Brasil, 2018). Juntamente com língua portuguesa, arte e língua inglesa, no entanto, a palavra juntamente é algo a se refletir, pois a língua portuguesa é a única disciplina da área que se descreve as habilidades e competências para os três anos do EM. Nesta primeira descrição do espaço da EFI, tendo como obrigatoriedade os seus estudos e práticas não citados, que podem ser desenvolvidos por projetos, oficinas, entre outras formas não citadas nas DCNEM (BRASIL, 2018). Já se avista um mero adorno na grade curricular, ao qual parece que a EFI, está incluída para cumprir carga horária, mas ao que se analisa a importância desta área de conhecimento vai para língua portuguesa. Para além

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

da área do estudo em questão, a BNCC-EM (2018), busca desenvolver habilidades de matemática, português e tecnologias para alinhar-se ao mercado de trabalho Silva (2016).

Para Beltão, Taffarel e Teixeira (2020), os novos parâmetros estabelecidos pelo NEM, BNCC-EM (2018) e DCNEM, operou-se uma flexibilização no currículo organizados em área básica comum e itinerários formativos, nesta direção alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a EFI. Estabelecendo uma liberdade para cada instituição de ensino compor e formular seus arranjos curriculares (Brasil, 2018). No entanto, em um país com diferenças sociais tão grandes, tanto em contexto de espaços físicos, poder aquisitivo das instituições, quanto em contexto de conteúdo. Quando se flexibiliza o currículo a estes moldes, estamos negligenciando a possibilidade de uma educação de qualidade e igual para todos. Para Nussbaum (2015), essa formulação evidencia educação dos conhecimentos básicos para alguns e conhecimento avançado para poucos. É importante ressaltar que a história do EM é caracterizada por uma dualidade estrutural, manifestada através de uma seletividade que frequentemente resultou na exclusão do acesso ou em uma formação diferenciada para os membros da classe trabalhadora em comparação com aqueles pertencentes às classes dominantes. Isso se reflete tanto na quantidade de anos de formação quanto na qualidade do acesso ao conhecimento (Beltão; Taffarel; Teixeira, 2020). Nestas definições parece surgir uma ampla vontade de reorganizar o currículo.

Por esse prisma, o documento que normatiza e traça uma base comum educacional em suas aproximadamente 600 páginas, descreve a EFI do EM apenas em 2 páginas, e isso já é sinônimo de atenção. Segundo Gilioli, Galuch e Sanches (2023), quantidade não é sinônimo de qualidade, no entanto apenas 2 páginas é insuficiente para discussão de como ensinar a EFI e para que ensinar. Deixando a desvalorizada, retirando sua importância e significado para desenvolver de forma integral os indivíduos. Seguindo a contextualização a área de linguagens e tecnologias é composta por 7 competências e 28 habilidades. Destas apenas a competência 5 se refere de forma direta a EFI. Neste viés de forma direta e indireta a EFI é pouco evidenciada. Para Beltão; Taffarel e Teixeira (2020) isso acaba por descentralizar a mesma, bem como a trata como secundária ou acessória.

Devido à essa rápida análise do documento BNCC-EM (2018) e a disposição da EFI no mesmo, temos como prioridade a luz do materialismo-histórico-dialético apontar

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

formas para superar esses desafios que estão cada vez mais impregnados na EFI. Pois para nova demanda do trabalhador contemporâneo a EFI parece não dispor de habilidades e competências a qual a classe hegemônica busca atingir. Segundo Beltão, Taffarel e Teixeira (2020), isso se explica pois, após a reestruturação produtiva, os atributos esperados do trabalhador moderno mudaram de força física e disciplina para habilidades como abstração, raciocínio lógico, criticidade, interação, trabalho em equipe, entre outras.

Neste cenário não é que a EFI, não tem capacidade de desenvolver, mas ela pode ser descartada. Essa mudança só enfatiza um processo empobrecido da educação escolar com vistas a desenvolver o capital na qual tudo vira um produto. A EFI, está cada dia mais sendo desvalorizada no contexto educacional, mas quando a comparamos como um produto comercial exposto pelas academias a EFI, está cada vez mais evidenciada e valorizada (Beltão; Taffarel; Teixeira, 2020). Por esse viés finalizamos os apontamentos aos moldes que a EFI está sendo descrita e diante dessas condições e desafios, a disciplina tem buscado há muito tempo justificar sua presença no currículo e demonstrar sua relevância nos projetos de escolarização. Isso tem provocado um intenso debate em torno da necessidade histórica dessa disciplina. Neste cenário concluímos que a reforma juntamente com a homologação da BNCC-EM (2018), estão alinhadas ao neoliberalismo e é um retrocesso pedagógico. A EFI acaba desvalorizada, perdendo espaço e sendo um mero adorno aos moldes de uma escola que objetiva mão de obra da classe trabalhadora.

Para evidenciarmos resistência a estes moldes salientamos: Conscientização: Educar pais, estudantes, administradores escolares e outros membros da comunidade sobre os benefícios da Educação Física para a saúde física, mental e social. Defesa da disciplina: Promover ativamente como uma disciplina acadêmica valiosa, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral e seu papel na formação de hábitos saudáveis de vida. Formação continuada de professores: Oferecer programas de desenvolvimento profissional, capacitando-os a oferecer aulas de alta qualidade e alinhadas com as melhores práticas pedagógicas, que possibilitem o aluno a entender o mundo. Estudos que denunciem objetivos desconexos de desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Física; BNCC; Reformas; Políticas Neoliberais.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base –Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB- Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. **A Educação Física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC**. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SANCHES Eduardo Oliveira. BNCC, **Ensino Médio e Educação Física: formação de habilidades e de competências**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023006, 2023. e-ISSN: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15694>.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.
- KUNZ, Eleonor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- MATOS, Fernando Barbosa; NOLL, Matias; SILVA, Regina Márcia Ferreira. Educação Física e as concepções pedagógicas crítico-emancipatória e crítico-superadora. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos: porque a democracia precisa de humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes., 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador**, v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº746/2016: **Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia**. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, no. 139, p.385-404, abr.-jun., 2016 385.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista: Belo Horizonte**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html#>. Acessado em: mar, 2024.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo/SP: Atlas, 1987. 174 p.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC

FISTAROL, Caique Fernando da Silva

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

cfsfistarol@gmail.com

HEINZLE, Marcia Regina Selpa

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

selpa@furb.br

2. Estado e Políticas Educacionais

Financiamento: CNPq

O presente trabalho objetiva apresentar compreensões acerca da internacionalização na Educação Básica a partir de documentos oficiais da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC. Para isso, inicialmente situa-se que tal abordagem parte de um escopo mais amplo do que somente os referidos documentos municipais, já que considera a relação destes com as orientações nacionais e internacionais para as políticas públicas de internacionalização da educação. Ainda, vale ressaltar que este trabalho está pautado no contexto da normatização e dos documentos que oficializam a implantação da Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.

Para o recorte do *corpus* de análise, realizou-se um levantamento de documentos associados à normatização da Educação Bilíngue em Blumenau: Decreto nº 11.850/2018 (Blumenau, 2018) e da Resolução CME/Blumenau nº 01/2018 (Blumenau, 2018), estabelecendo normas para a oferta da Escola Bilíngue em escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental; o Decreto nº 12.369/2019 (Blumenau, 2019) – Dispõe sobre a criação do Programa “Escola Bilíngue” no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau; o

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Decreto nº 12.886/2020 (Blumenau, 2020) – Dispõe sobre a Educação Bilíngue no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau; a Lei nº 8.956/2020 (Blumenau, 2020) – Dá nova denominação às Escolas participantes da Educação Bilíngue e dá outras providências; o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, homologado e publicizado no ano de 2021 (Blumenau, 2021); a Resolução CME/Blumenau nº 06/2022 (Blumenau, 2022) – Revoga a Resolução CME/Blumenau nº 01/2018 e estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue nas Instituições de Ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. A análise dos referidos documentos considerou o diálogo com organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1996). Nesse ínterim, pode ser situado, ainda, o que Libâneo (2016) menciona que, além do Banco Mundial, outras instituições multilaterais internacionais atuam no campo da internacionalização da educação: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid), entre outros.

Considerar-se-á, a trajetória das políticas curriculares de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC, a fim de averiguar como tais políticas são ressignificadas. Serão também mobilizados os documentos da Educação Bilíngue e os Parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil (Brasil, 2022). Trata-se, de uma pesquisa documental, realizada a partir de documentos públicos. Parte-se, então, do conceito de currículo e de discussões acerca da internacionalização do currículo na Educação Básica embasadas em Thiesen (2017; 2018; 2019), além da conceptualização de Educação Bilíngue de Megale (2019).

Sobre o conceito de Educação Bilíngue, pode-se mencionar que a “[...] educação bilíngue assume diversos contornos de acordo com o contexto, o propósito e a ideologia subjacente às decisões sociopolíticas que a envolvem” (Petrini Jr; Megale, 2015, p. 10). Entretanto, persistem desafios para sua implementação, visto que no que diz respeito à internacionalização da Educação Básica no Brasil, a maior parte da Educação Básica, em

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

especial o Ensino Fundamental, se limita às aulas *de* línguas (geralmente, de língua inglesa) e não a aulas *em* inglês¹.

Aulas em inglês são aquelas cujas disciplinas, tais como matemática, ciências, geografia, história entre outras, são ministradas em inglês e, muitas vezes, por profissionais nativos da língua. Isso ocorre, principalmente, nas escolas internacionais, diferentemente do que acontece nas escolas públicas; nessas o ensino de línguas, na maioria a inglesa, resume-se a algumas aulas de e não em inglês (Felicetti, 2023, p. 38).

Pode-se mencionar, ainda, que a aprendizagem *de* e *em* outra língua no contexto brasileiro é uma tarefa desafiadora, e esta se amplia ainda mais quando se pensa no ensinar em uma língua adicional, sobretudo no âmbito da Educação Básica, quer seja na Educação Infantil, Anos Iniciais e/ou Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio (Felicetti, 2023). Nesse sentido, o ato de estudar sociedades bilíngues é uma tarefa complexa, o que faz com que tais sujeitos sejam apresentados como multilíngues, para que se dê o devido status às línguas (e não às variedades ou dialetos) falados por essas comunidades (Cavalcanti, 1999). No que diz respeito à Educação Bilíngue, por exemplo, a partir de iniciativas mais amplas ou mais locais, pode-se situar que este se volta para a questão de garantir o direito linguístico (Unesco, 1996) e o direito de aprendizagem dos sujeitos.

Desse modo, pode-se situar que a proposta de internacionalização na Educação Básica, em nível local, em Blumenau está passível de reformulações em relação ao contexto da prática (em nível de efetivação de práticas de Educação Bilíngue). Por isso, nesta pesquisa, utilizou-se, majoritariamente, o termo “na educação”, reiterando-se a perspectiva de que tanto a Educação Bilíngue quanto a internacionalização na Educação Básica são conceitos em construção e resultam em experiências de (re)elaboração contínuas.

Ademais, é preciso mencionar que as discussões empreendidas podem ser associadas ao fato de que ainda há carência de trabalhos voltados para a questão da internacionalização na Educação Básica, em especial, em diálogo com a internacionalização do currículo e com a Educação Bilíngue. Além disso, durante a

¹ Destaca-se que, no caso da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, na Educação Bilíngue os componentes curriculares são ensinados em Língua Portuguesa e na língua adicional adotada nas Instituições de Ensino: *em* português-alemão; português-inglês ou português-libras.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

análise do *corpus*, constatou-se que o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, sobretudo no que diz respeito à parte destinada à Educação Bilíngue, permite afirmar ser possível apreender estratégias e uma compreensão de que esta organização de ensino pode ser vislumbrada como uma possibilidade de internacionalização na Educação Básica na referida localidade. Em especial, pois a Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, na perspectiva da internacionalização da Educação Básica, compreende essa organização de ensino como um conjunto de

ações que se voltam para o âmbito da socialização dos indivíduos, mas, também, para efeitos práticos na vida comum de sujeitos bilíngues, para que não apenas aprendam uma nova língua, mas para que passem a situar-se no mundo de forma não excludente, numa visão integradora de culturas e vidas em movimento (Fistarol; Selva, 2024, p. 78).

Finalmente, pode-se concluir que a análise de políticas públicas faculta o acesso a um conhecimento específico que se volta para o âmbito da análise de contextos, influências e práticas que, por sua vez, refletem na vida de sujeitos intercambiáveis em vivências singulares no campo educacional.

Palavras-chave: internacionalização na educação básica; políticas públicas; educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU. **Resolução CME Nº 01, de julho 2018** – Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue em escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: Conselho Municipal de Educação, 2018.

BLUMENAU. **Decreto Nº 11.850, de 24 de julho de 2018** – Dispõe sobre a criação no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau da Escola Bilíngue nas Escolas Básicas Municipais Erich Klabunde e Professor Fernando Ostermann: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2018.

BLUMENAU. **Lei Ordinária Nº 8.699, de 16 de abril de 2019** – Dá nova denominação à Escola Municipal Erich Klabunde e à Escola Básica Municipal Professor Fernando Ostermann e dá outras providências: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2019.

BLUMENAU. **Decreto Nº 12.369, de 14 de outubro de 2019** - Dispõe sobre a criação do programa “Escola Bilíngue” no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BLUMENAU. **Decreto Nº 12.886, de 23 de outubro de 2020** – Dispõe sobre a Educação Bilíngue no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2020.

BLUMENAU. **Lei Ordinária Nº 8.956, de 10 de dezembro de 2020** – Dá nova denominação às escolas da Rede Municipal participantes da Educação Bilíngue e dá outras providências: Prefeitura Municipal de Blumenau, 2020.

BLUMENAU. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

BLUMENAU. **Resolução Nº 006/2022/CME/Blumenau** – Revoga a Resolução nº 01/2018 e estabelece normas para a oferta da educação bilíngue nas instituições de ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: Conselho Municipal de Educação, 2022.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais para a internacionalização na educação básica no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15(spe), p. 385-417, 1999.

FELICETTI, V. L.; SPICER-ESCALANTE, M.; BRITO, R. DE O.; GUILHERME, A. A. Internacionalização na Educação Básica do Brasil: desafios na formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 93, n. 1, p. 33-44, 2023.

FISTAROL, C. F. S.; HEINZLE, M. R. S. Educação bilíngue: práticas translingues e a crítica à horizontalização dos componentes curriculares em prol da integração do currículo. In: Michele Salles El Kadri; Taisa Pinetti Passoni; Antonieta Megale. (Org.). **Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade**. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024, p. 64-85.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

MEGALE, A. H. (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Repaso a la enseñanza**. Indicadores de la OCDE 2005. Disponível em: <https://bit.ly/45iIzPM>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PETRINI JR, A.; MEGALE, A. H. Elaboração de material didático para educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores. In: PHILIPPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Integrando e descapsulando Currículos do Ensino Superior**. Campinas: Pontes, 2015. p. 17-46.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: Concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.

THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-20, 2018.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-16 2019.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
Acesso em: 15 dez. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O PROTAGONISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

TONIETO, Carina
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
tonietocarina@gmail.com

BUKOWSKI, Chaiane
Universidade de Passo Fundo (UPF)
chaiane_bukowski@yahoo.com.br

BELLENZIER, Caroline Simon
Universidade de Passo Fundo (UPF)
129812@upf.br

Eixo temático 2: Estado e políticas educacionais

Financiamento: CNPq/Capes

Para o presente estudo, delimita-se como problemática investigativa, identificar a percepção dos estudantes em relação ao protagonismo a partir da reforma do Novo Ensino Médio, investigando dez escolas-piloto do Rio Grande do Sul (RS). Dessa forma, estrutura-se o seguinte problema de pesquisa: qual percepção dos estudantes das escolas-piloto do RS em relação ao protagonismo? Como aporte teórico, opta-se pela teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) e pelo posicionamento crítico-analítico de Goodson (2019). Metodologicamente, define-se como um estudo qualitativa-quantitativa e caracteriza-se como pesquisa básica e exploratório-descritiva. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários e grupo focal dos estudantes do ensino médio. Os resultados apresentados fazem parte de um recorte atrelado a uma pesquisa mais ampla a respeito das políticas curriculares para o ensino médio, desenvolvida pela equipe de pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UPF). Destaca-se que a pesquisa está aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342) e segue amparada pelos critérios legais e éticos. Além disso, sinaliza-se que os instrumentos de coleta de dados garantem o anonimato e sigilo quanto as informações dos sujeitos participantes.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Em relação a coleta de dados, realizou-se grupos focais nas escolas do RS, sendo que participaram estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O grupo focal ocorreu de forma *on-line* por meio da plataforma *Google Meet* e da aplicação de questionário também foi *on-line* por meio da plataforma *Google Forms*, em que participaram 1020 jovens. Os dados dos grupos focais, foram gravados, transcritos e organizados em planilhas, sendo os estudantes denominados com uma letra do alfabeto, acrescida da letra (E) de estudante e do número referente ao nível de ensino. Os dados coletados com o questionário, também foram estruturados em planilhas para calcular os índices de representatividade e gerar gráficos ilustrativos dos resultados. As análises e apresentações dos resultados, foram elaborados a partir do referencial teórico orientador da pesquisa.

As reformas educacionais, como uma tendência mundial, têm sido predominantemente construídas a partir do mundo dos negócios (Goodson, 2019), assim, os discursos tendem a justificar a necessidade da competitividade, da eficiência e da eficácia econômica, pela atenção à vocação e planejamento do futuro profissional dos jovens. Na reforma do Ensino Médio brasileiro por meio da Lei 13.415/2017, observa-se tais direcionamentos com a proposição da ampliação do espaço para o protagonismo juvenil, a partir de um currículo flexível e pela formulação de uma proposta para alcançar parâmetros mais elevados e inovadores de educação.

Nessa direção, destaca-se que o Novo Ensino Médio traz como possibilidade de mudança e inovação, o aumento do protagonismo juvenil por meio dos itinerários formativos. Em outras palavras, o Ministério da Educação define um conjunto de “disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (MEC, 2021). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece que as escolas ofereçam aos jovens cinco itinerários formativos, no entanto, o Artigo 36 da Lei 13.415 (Brasil, 2017), prevê que a oferta dos itinerários seja “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” e não obriga as redes a oferecerem os cinco itinerários. Porém, o parágrafo 6º do artigo 12 das Diretrizes Curriculares afirma que “os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município”, resultando na redução de opções, pois os municípios que possuem somente uma escola de ensino médio terão apenas dois itinerários formativos. Outro aspecto a considerar, refere-se ao lugar de escuta

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

dos estudantes na definição dos itinerários formativos, visto que “as redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar” (MEC, 2021). A retórica da liberdade de escolha de acordo com os interesses juvenis e a construção de um projeto de vida, amparada pelos discursos e um conjunto de práticas, torna-se o resultado da apropriação, interpretação e tradução do texto da política pelos sujeitos escolares (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A reforma do Novo Ensino Médio traz como parte da política a possibilidade de estruturação da proposta de flexibilização curricular, considerando o protagonismo juvenil, sendo este o processo de interpretação e reinterpretação da política, culminado, então, “em uma proposta de envolvimento dos estudantes e definição dos critérios de participação e escolha por parte dos jovens, a qual denominamos de escolha administrada” (Fávero, et al., 2022, p. 2018). Tal restrições das escolhas dos estudantes, definida neste estudo como escolha administrada, foram identificadas nas escolas-piloto em que transcorreu a pesquisa, visto que, por serem as únicas escolas de ensino médio no município e, pelo número de alunos, ofertam apenas um ou dois itinerários formativos. O estudante TE3, menciona que está “no terceiro ano do ensino médio e nós fomos a primeira turma que pegou, né, a parte do novo ensino médio. Então, no nono ano a gente teve que escolher, também, entre sustentabilidade e empreendedorismo”. Já o estudante Z2, afirma que em relação às escolhas das áreas do conhecimento do Novo Ensino Médio “para mim houve uma certa confusão no momento de escolher, porque na forma com a direção nos apresentou as duas ramificações, da saúde e da tecnologia, eles não se aprofundaram muito do que seria composto”. Em outras palavras, os estudantes e as escolas tinham dúvidas em relação aos conteúdos que seriam abordados, ocasionando por vezes, o descontentamento pela escolha.

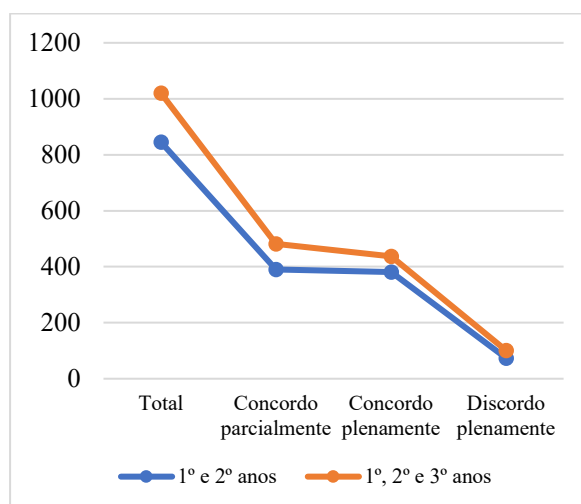
Uma das retóricas mais propalada na reforma do Ensino Médio refere-se à possibilidade de os jovens seguirem os seus próprios interesses, pois se a escola acolhesse tais interesses e lhes auxiliasse na construção de um projeto de vida, então, se tornaria mais atrativa, menos inútil, chata e atrasada (Demo; Silva, 2020). Para tanto, os estudantes ao serem questionados sobre a flexibilização curricular como possibilidade de escolha dos percursos formativos, os 1020 estudantes das escolas piloto revelaram que 42,8%

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

concordam totalmente com a flexibilização curricular, 47,25% concordam parcialmente e 8,75% discordam totalmente; se considerados somente os 845 estudantes dos 1º e 2º anos, que já estão cursando o Novo Ensino Médio, 45,08% concordam totalmente com a flexibilização curricular, 46,15% concordam parcialmente e 9,9% discordam totalmente, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1: Posicionamento dos estudantes do ensino médio quanto à flexibilização curricular.



Fonte: Elaborado pelos autores.

De forma geral, destaca-se que a maior parte dos estudantes concordam com a estratégia de flexibilização curricular, no entanto, há um número significativo de estudantes que apresentam pontos de parcial ou total discordância, os quais precisam ser olhados com atenção pelas diversas instâncias responsáveis pela organização e avaliação do Novo Ensino Médio. A reforma prevê diversas modificações no ensino, como a alteração da carga horária das disciplinas, criação de novas disciplinas, conteúdos, itinerários formativos, tempo de presença na escola e metodologia. Porém, a partir das respostas dos jovens, identifica-se que apenas algumas mudanças são perceptíveis e talvez, a mais explícita seja à escolha dos itinerários formativos e não às demais dimensões da reorganização do ensino médio. Entretanto, vale ponderar o estudante G3, que menciona sobre as mudanças nas disciplinas, definindo que não gostou, pois “na minha escola pelo menos, tirou algumas matérias que achava essenciais, como por exemplo, biologia no terceiro ano não tem, física, nós não temos também literatura” e

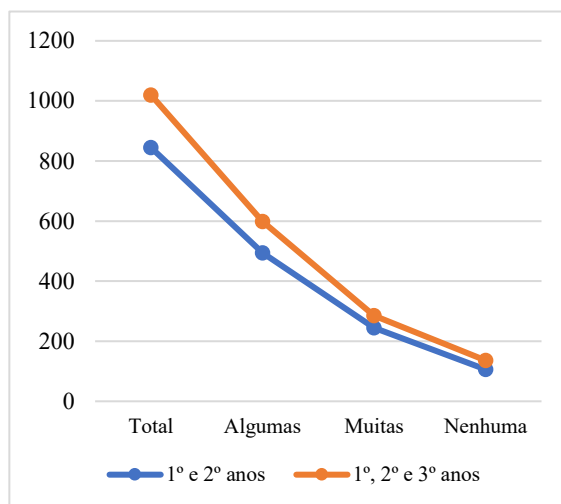
VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

segue salientando que não “funcionou muito bem, porque essas matérias novas, esses itinerários, era para complementarem, né, era para abordarem essas matérias também”.

A respeito das mudanças ocorridas após a aprovação do Novo Ensino Médio e da BNCC, do total de alunos, 58,7% afirmaram que perceberam algumas mudanças; 27,94% muitas mudanças e 13,33% não perceberam mudanças. Quando considerados somente os alunos 1º e 2º anos, 58,46% afirmaram que perceberam algumas mudanças, 28,99% muitas mudanças e 12,54% não perceberam mudanças, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2: Posicionamento dos estudantes quanto às mudanças após a aprovação do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelos autores.

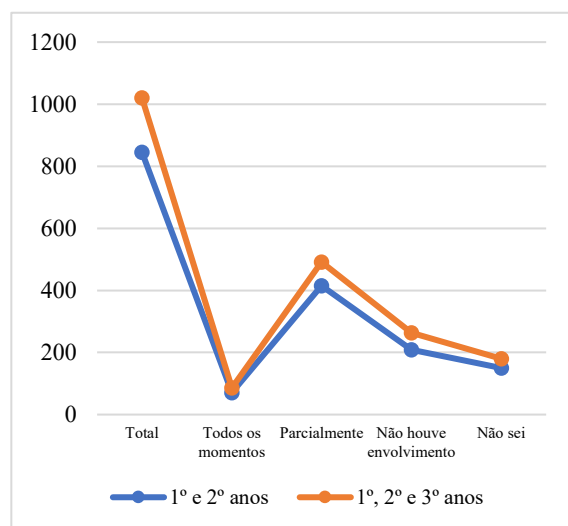
Destaca-se o fato de alguns estudantes concordarem com a iniciativa da flexibilização curricular e perceberem algumas mudanças na escola, porém a maioria reconhece sua participação e protagonismo como parcial ou ausente. Surge a indagação a respeito da retórica do protagonismo estudantil amparado por escolhas administradas. Quanto à escuta dos estudantes na organização dos itinerários formativos, somente 8,43% do total de estudantes considera que foram ouvidos em todos os momentos de definição e organização dos itinerários formativos; 48,13% afirmam que foram ouvidos parcialmente, em alguns momentos; 25,78% que não houve envolvimento e 17,64% diz não saber o que são itinerários formativos. Se considerados somente os primeiros e segundos anos, 8,4% dos estudantes considera que foram ouvidos em todos os momentos de definição e organização dos itinerários formativos; 49,11% afirmam que foram

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ouvidos parcialmente, em alguns momentos; 24,73% que não houve envolvimento e 17,75% diz não saber o que são itinerários formativos, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3: Posicionamento dos estudantes quanto a escuta na definição dos itinerários formativos.



Fonte: Elaborado pelos autores

Os itinerários formativos, se constituem como uma estratégia de flexibilização curricular, por meio da qual os estudantes podem exercer o seu protagonismo e fazer escolhas de acordo com seus interesses, aprimorando-se em determinadas áreas do conhecimento e buscando um rumo vocacional. Nessa direção, quando os estudantes que já frequentam o Novo Ensino Médio (1º e 2º anos) são questionados a respeito da influência dos itinerários para a escolha da escola, 60,23% afirmam que os itinerários foram determinantes para a escolha da escola; 53,25% afirmam que mudariam de escola se não encontrassem o percurso formativo de sua preferência, pois eles fazem a diferença na sua formação; 61,67% afirmam que o ensino médio atende aos seus interesses. É perceptível, de modo geral, que, para a grande maioria dos alunos, a escolha dos itinerários formativos faz diferença e é muito importante para a sua formação.

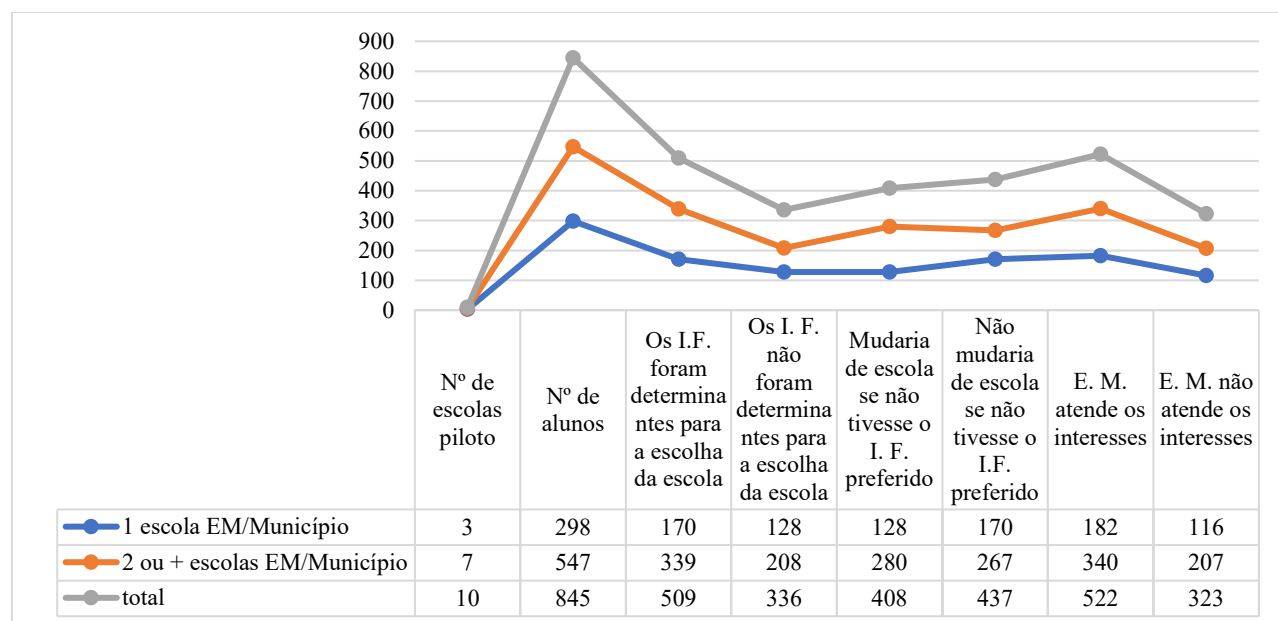
No entanto, cabe considerar que, para um número significativo de alunos, a escolha da escola e a mudança de escola em razão do itinerário formativo não está disponível no município em que reside, pois há somente uma escola de ensino médio. A escolha, no caso dos alunos de três escolas piloto que fizeram parte do estudo, estaria restrita às opções disponíveis na escola ou teriam que mudar de município. A

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

possibilidade de troca de escola, no entanto, está disponível para sete escolas piloto participantes do estudo, no entanto, há alunos que cogitam a possibilidade de não trocar de escola, pois consideram que os itinerários formativos não fazem diferença para a sua formação. Outro dado geral importante é o número significativo, apesar de menor, de estudantes que consideram que os itinerários formativos não foram determinantes para a escolha da escola (39,76%) e que não mudariam de escola se não encontrassem o itinerário formativo de sua preferência já que eles não fazem diferença na sua formação (46,47%), pois são estudantes que não percebem ganhos ou contribuições para a sua formação na dimensão flexível do currículo que seria capaz de dar conta de seus interesses e protagonismo e, portanto, tornaria o ensino médio mais atrativo e significativo, conforme gráfico 5.

Gráfico 5: Posicionamento dos estudantes quanto a centralidade dos itinerários formativos (I.F.) para a escolha da escola e atendimento de seus interesses.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O protagonismo no Novo Ensino Médio constitui-se em um dos eixos norteadores da nova política. Entretanto, constata-se com a pesquisa que a participação juvenil estava determinada e limitada, de modo que a escolha dos itinerários formativos estaria condicionada às estratégias adotadas pelos estados e respectivas Secretarias de Educação. Contudo, trata-se de uma escolha administrada seguindo a lógica disciplinar, pois a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

escolha torna-se ilusória quando necessita-se optar dentro das alternativas disponíveis para cada escola, considerando o número de instituições de ensino médio nos municípios, o número de estudantes de cada escola, a forma tradicional de organização da rotina escolar e a distribuição da carga horária docente.

Em relação as percepções dos estudantes quanto ao envolvimento na definição dos itinerários formativos, seus espaços de participação e escolha dos itinerários apresentados mostram que ainda é preciso entender melhor o que significa protagonismo estudantil e quais são os espaços efetivos de participação. Um número considerável de estudantes parece motivado com a possibilidade de escolha diante da flexibilização do currículo e da escola, tanto que afirmam que a escola atende seus interesses, no entanto, há um grupo expressivo de estudantes que não concorda com tal visão e que precisa ser levado em consideração.

Palavras-chave: Lei 13.415/2017; novo ensino médio; protagonismo dos jovens.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

DEMO, P.; SILVA, R. A. Protagonismo estudantil. **Organizações e Democracia**, Marília, v. 1, n. 1, 2020, p. 71-92. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; Bukowski, Chaiane; CONSÁLTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (Org.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022.

GOODSON, I. F. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In: GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 29-46.

MEC. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio:** perguntas e respostas. Brasília: Ministério da Educação, [c2021?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 out. 2021.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A INSERÇÃO E A INFLUÊNCIA DO PISA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da

Universidade de Passo Fundo (UPF)

carmem.albrecht@hotmail.com

MORESCHO, Sandra Maria Zardo

Universidade de Passo Fundo (UPF)

sandramariazm@gmail.com

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira

Universidade de Passo Fundo (UPF)

rosimaresquinsani@upf.br

Eixo temático 2: Estado e políticas educacionais

O resumo tem o objetivo de apresentar um excerto de uma pesquisa de doutorado na qual foi estudado o protagonismo dos organismos internacionais na gestão educacional brasileira, diante do mecanismo das avaliações em larga escala (Pisa). O estudo evidencia como a educação tem sido mobilizada pela elaboração de políticas empenhadas em qualificar os resultados da educação, na perspectiva das agências internacionais, como é o caso da OCDE, na realidade das políticas públicas do Brasil. A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental e se constituiu por uma natureza básica, pautada no delineamento metodológico do pluralismo. Foram localizadas diversas políticas educacionais, desde a formalização da nova LDB, Lei 9394/1996, autorizando o monitoramento da educação através do sistema de avaliação externa e em larga escala, até a oficialização da BNCC 2017 pela Resolução nº 2/2019.

O processo educacional iniciado na década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, incorporou a aspiração democrata de ampliar os direitos sociais, sofreu uma guinada favorável às reformas comandadas pelo objetivo da modernização do Estado conformado aos ajustes estruturais que transformaram a relação

¹ O resumo compõe seção de artigo publicado no Periódico *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

com a sociedade civil. “Essas reformas introduziram mudanças na dinâmica de financiamento das políticas públicas e sociais, envolvendo ainda mais a iniciativa privada na gestão pública” (Oliveira, 2020, p. 86). A reforma se materializou na Emenda Constitucional Nº 19/1998 que firmou a racionalidade para as reformas do Estado.

Os sistemas educacionais amparados pela elaboração de um novo aparato legal, assumem o monitoramento da educação desenvolvida nas escolas através da implantação da avaliação externa e da avaliação em larga escala e que perduram até os dias atuais. Tal reestruturação encontra-se amparada nas políticas públicas educacionais sintonizadas com a orientação dos organismos internacionais e delimitadas a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996. “A nova LDB 9394/1996 se enquadra numa sucessão de políticas estaduais e municipais, de inspiração neoliberal, que enfatizam o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total” (Dourado, 2008, p. 30).

O resguardo legal para a avaliação educacional nacional vem normatizado no art. 9º, item VI, da LDB 9394/1996, a qual determina que a “União incumbir-se-á de: [...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996). A implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990, veio a favorecer uma projeção longitudinal da qualidade educacional de forma concisa e clara.

O fator que contribuiu para a implantação do SAEB, no início da década de 1990, foi a participação de estudantes de 13 anos de idade (das capitais de Fortaleza e de São Paulo) no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, que na época acolhia 27 países, comparativamente, conhecido como Pisa. “Inferencialmente, pelos resultados de 2012 [...] verificamos que nossa situação de desempenho não mudou passados 22 anos da primeira avaliação internacional” (Gatti, 2014, p. 18) e, cujos indicadores perseveraram negativamente, também, nas demais edições do exame. A “avaliação em larga escala no Brasil se desenvolve num quadro panorâmico mundial de disseminação de tais mecanismos, uma contaminação propiciada por organismos e projetos internacionais” (Werle, 2010, p. 26), entre os quais está a OCDE com o Pisa.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Os indiscutíveis resultados destes exames movimentam o Ministério da Educação para “desenvolver uma política de avaliação mais estruturada de redes de ensino. A partir de 1993, o Ministério da Educação, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, pôs em ação o Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Gatti, 2014, p. 18). No ano de 1995, o sistema de avaliação subsidiado por empréstimos do Banco Mundial e pela terceirização de operações técnicas passa a ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica. Neste período, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica direcionada à centralização das decisões para a União (Werle, 2011). O objetivo das avaliações do SAEB volta-se a prestar contas à sociedade, a publicizar os resultados educacionais, a intensificar os planejamentos para a educação e a delinear orientações para os currículos educacionais como medidas para superar a precariedade da aprendizagem escolar (Gatti, 2014). As avaliações do SAEB desencadearam a formulação dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-2007) retratando o fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações nacionais.

A partir das mudanças do marco que a legislação da LDB introduziu, a avaliação é considerada como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Desta forma, a participação do Brasil no Pisa ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-1937), como instituição vinculada ao Ministério da Educação, teve a responsabilidade de implementar o Pisa no Brasil, coordenando toda a sua aplicação, avaliação e análise dos resultados, sob a orientação do Consórcio Internacional responsável pelo Programa (Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2001).

A inserção do Pisa no Brasil tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997) e no Plano Nacional de Educação-PNE/2001 a antecipação da relevância das demandas inseridas nos objetivos desta avaliação. As orientações dos PCNs e das Referências Curriculares Nacionais (RCNs-1988), mesmo que oficiais, tem caráter “amplo, aberto e flexível, não tendo [...] caráter de obrigatoriedade. As redes estaduais e municipais de ensino, dispunham de boa margem de autonomia para organizar seus currículos, podendo construir suas próprias orientações curriculares” (Gatti, 2012, p. 34),

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

desde que fossem observadas as particularidades contextuais, mas traduzidas em diferentes arranjos curriculares. O Plano Nacional de Educação (PNE), vigente entre 2001 e 2010 e expresso na Lei 10.172/2001, priorizou em suas orientações a relevância dos “sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. [...] definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação [...] de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão [...]” (Werle, 2011, p. 779). Entre os objetivos e metas para o ensino fundamental, o Plano determinou:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001).

Deste modo, para que fosse possível o planejamento educacional, o PNE/2001 propôs em uma das suas diretrizes destinadas a gestão e financiamento educacional

[...] implantar sistemas de informação, com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional. Desta maneira, poder-se-á consolidar um sistema de avaliação - indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação (BRASIL, 2001).

Por sua vez, o Exame de Ensino Médio (ENEM-1998) que avalia o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio se aproxima do Pisa ao apresentar uma prova estruturada a partir de “competências e habilidades associadas aos conteúdos tradicionais, [...] de problemas bem vinculados à vida cotidiana. Trata de avaliar as estruturas básicas para viver neste mundo repleto de informações onde compreender o que se lê é de fundamental importância” (Castro, 2001, p. 83). O “quadro teórico usado no PISA parte de um conceito de letramento num sentido amplo, defendido por muitos autores brasileiros e que embasa a filosofia educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (*Id*, p. 71). Neste sentido, a premissa do SAEB, assim como a do ENEM e a dos PCNs, está vinculada a “necessidade de aumentar o controle da educação nacional por parte do governo central, através do sistema avaliativo, introduzindo uma lógica de operar o sistema público” (Gatti, 2012, p. 30).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A influência da OCDE quanto à gestão educacional e da interferência nas políticas da educação brasileira, também, pode ser identificada no documento do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), lançado em abril de 2007, quando propôs que:

O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência [...]. (Brasil, 2008, p. 22).

Outra regulamentação voltada para a educação básica encontra-se registrada na Lei 13005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação-PNE 2014/2024. Determina na sua Meta 7 o fomento à “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb” até o ano de 2021 (Brasil, 2014, p. 61). A mesma Meta encaminha, na estratégia 7.11, a orientação para “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido” e com projeções feitas até o ano de 2021 (Brasil, 2014, p. 63).

O Pisa sinaliza uma destacada relevância na elaboração da política do sistema de avaliação da educação brasileira durante os diferentes governos do Brasil, de modo que, a “metodologia do Ideb foi desenvolvida tendo como referência o Pisa, [...] além da sua inscrição como referência para a qualidade almejada na educação estabelecida pela Lei n. 13.005/2014 que aprovou o PNE” (Oliveira, 2020, p. 94). O Programa foi incorporado na política do PNE/2014-2024 mediado por atores, ideias, teorias, tecnologias e princípios culturais que dinamizam os espaços educacionais do Brasil e em respaldo a intencionalidade política do Inep que define o Pisa como o

[...] modelo de referência (estatística e epistemológica) da qualidade do sistema escolar no Brasil. Essas ações refletem [...] uma intencionalidade política por parte do Inep de ter um referencial internacionalmente reconhecido como o Pisa e de exercer influência sobre os governos e decisores políticos. Ao interferir nas políticas educacionais no Brasil, a OCDE produz uma

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

transformação e uniformização do conceito de qualidade educativa que vai sendo incorporado no país (Oliveira, 2020, p. 94).

A Constituição Federal de 1988 determina no seu art. 10 que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Neste sentido, o PNE-2014/2024 anuncia a necessidade de uma base nacional comum curricular para os sistemas de educação nacionais, evidenciando a aprendizagem como estratégia para aquilatar a qualidade da educação básica, como direito e objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Sustenta na sua Meta 7, estratégia 7.1, a importância em

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 61).

Diante desta orientação, o documento obrigatório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), formalizado pela Resolução CNE/CP Nº 2/2017, “desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa [...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2017, p. 15). Esta normatização destina-se à educação escolar e decorre do que se encontra estabelecido no PNE o qual orienta para a elaboração de currículos dos sistemas e das redes escolares das instâncias federadas e de seus respectivos municípios. Como o próprio documento estabelece, a BNCC foi elaborada para integrar

[...] a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017, p. 8).

A BNCC pretende promover o alinhamento entre as políticas educacionais, assim como, aborda o enfoque da formação de competências e habilidades justificando o uso delas nas “avaliações internacionais da [...] (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da [...] (UNESCO [...]) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Latina [...]” (Brasil, 2017, p. 13). Diante disto, a BNCC adota o enfoque de decisões pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências indicando que os alunos

[...] devem ‘saber’ [...] a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e [...] do que devem ‘saber fazer’ [...] a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...] (*Id*).

Ao definir essas competências, o documento anuncia que a educação é responsável em contribuir para a transformação da sociedade “alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Brasil, 2017, p. 08). O parâmetro quanto a condição social global, coordenado pelo mundo econômico, atribui à educação escolar a responsabilidade com a formação do indivíduo adequado e comprometido socialmente à produção do mercado, balizado pela avaliação como critério a qualidade do produto humano.

Ao se utilizar dos resultados do Pisa, o gestor racional está munido de uma razão científica e inquestionável que sustenta os regramentos destinados a solucionar os problemas do bom governo (nova forma de governança). Não é sem razão que a Emenda Constitucional nº 95/2016, que institui o teto de gastos e o novo regime fiscal, congelando despesas para as políticas sociais em que se inclui a educação, curiosamente, mantém inalterado “os gastos com as avaliações, em especial com o Pisa” (Oliveira, 2020, p. 104).

Considerações finais

Diante do exposto, torna-se possível considerar que o Pisa, agenciado pela OCDE, além de estrategista na comparação internacional da educação, articula e difunde regras quanto à educação e à escolarização, estabelece o vínculo entre a economia e a sociedade sobre as maneiras de efetivar políticas e de gestar a educação, sobre mobilizar estruturas e disseminar modelos para se compreender a realidade pela percepção utilitarista do Programa o que permite ressignificá-lo pela metáfora do “espelho do perito”. Torna-se evidente que o Pisa expressa uma engenharia de poder e uma referência incontestável de regulação transnacional nos meios da gestão educacional. Neste sentido, o excerto apresenta algumas das políticas educacionais do Brasil demonstrando a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

presença de aspectos da agenda global para a educação que se afirmaram e se perpetuam autorizados pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/1996.

Palavras-chave: políticas educacionais, Pisa, OCDE, avaliação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) – educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação–PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação–PNE. Lei nº 10.172, de 09 janeiro de 2001. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). PISA 2000 Relatório Nacional, OCDE - Ministério da Educação, Brasília, 2001.

CASTRO, C. M. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). PISA 2000 Relatório Nacional, OCDE - Ministério da Educação. Brasília, 2001.

DOURADO, Luiz F. Gestão da Educação Escolar. Profuncionário, Formação Pedagógica, Ministério da Educação, Brasília, 2008.

GATTI, Bernardete A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 33, Jan./Jul.-2012.

GATTI, Bernardete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. Olh@res, Guarulhos, v.2, n.1, maio, 2014.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Da promessa de futuro à suspensão do presente – a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

WERLE, Flávia O. C. Avaliação em larga escala – foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.19, n. 73, out./dez.-2011.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

CONCEPÇÃO DE ESTADO EM MICHEL FOUCAULT

CAMARGO, Douglas Branco de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
douglascamargo998@hotmail.com

SCHNEIDER, Marilda Pasqual
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais:

O presente trabalho tem como objetivo analisar o conceito de Estado segundo Michel Foucault, filósofo francês do século XX, que muito tem contribuído com estudos pós-estruturalistas da área da educação focalizados no papel do Estado. A abordagem adotada na investigação é a qualitativa, considerando que esta abordagem possibilita a interpretação dos significados dos processos nas vivências dos indivíduos (Denzin e Lincoln, 2018).

O filósofo Michel Foucault alude que o Estado não se constitui em uma entidade monolítica, mas representa uma “matriz de poder” que se manifesta em várias formas e práticas sociais. Para este filósofo “o Estado não é nada mais do que o efeito, o perfil, o recorte móvel de uma perpétua estatização ou estatificações” (Foucault, 2008, p. 77). Ou seja, o Estado é um fenômeno em constante mudança, moldado e remodelado por práticas de poder que operam em todos os níveis da sociedade.

No tocante ao conceito de Estado, em específico acerca do conceito de *razão de Estado*, o filósofo afirma que a modernidade expressa dois motivos interligados, a saber, o poder disciplinar, na esfera dos indivíduos, irrompido em substituição ao poder pastoral, do campo religioso, domínio exercido verticalmente por um pastor que precisa do seu rebanho e o seu rebanho dele; e a sociedade estatal, na esfera da coletividade, no campo do político, em que se eleva em substitutivo ao poder de soberania, igualmente advindo

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

da lógica pastoral. Sobrevém o poder de disciplinar, vigiar no campo político, como manifesta Veiga-Neto (2003, p. 83), sobre "a invasão do poder pastoral no plano político do corpo social".

Nesse sentido, a característica individualizante do poder pastoral, do campo religioso, há que ser adotada pela sociedade estatal, na esfera da coletividade, uma vez que a transição do poder pastoral ao governo político dos homens é delimitada por Foucault como período de resistências, revoltas e insurreições de comportamentos e complexidade. Conforme se constata:

[...] no curso do século XVI não se assiste a um desaparecimento do pastorado. Não se assiste nem mesmo à transferência maciça e global das funções pastorais da Igreja para o Estado. Assiste-se, na verdade, a um fenômeno muito mais complexo que é o seguinte. De um lado, podemos dizer que há uma intensificação do pastorado religioso, intensificação desse pastorado em suas formas espirituais, mas também em sua extensão e em sua eficiência temporal. (FOUCAULT, 2008, p. 308).

É de ser relevado que, depois dos movimentos marcados pela contraconduta, assoma um impulsionamento da própria conduta, tanto na esfera religiosa, como também no campo político. Ocorre assim um novo problema, ou seja, como orientar alguém ou como deixar-se orientar por algo ou alguém. Essa dificuldade versa sobre a orientação, por parte do governante, de como governar seu território e seus governados.

No entendimento de Maia (2011), faz-se basilar conceber um modelo novo, uma racionalidade nova, a *razão de Estado*. Para o autor, “a arte de governar se articula em torno de um tema importante à análise política: a razão de Estado, e aí não no sentido atual do termo, mas naquele relacionado à racionalidade da atuação estatal” (p. 298). Fica determinada pela *razão de Estado* uma forma de considerar a política em que a ação de governar não é relacionada a um elemento externo à própria dimensão política. Governar, no sentido foucaultiano, se vincula à análise da própria política que racionaliza a ação do Estado.

De acordo com Avelino (2010, p. 1), Foucault defende a racionalidade como o conjugado de “prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos; as racionalidades provocam uma série de efeitos sobre o real”. Em vista disso, a nova racionalidade proporcionada pela razão de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Estado gera incontáveis efeitos sobre a vida das pessoas e modifica a configuração do Estado.

Na percepção de Foucault (2008), há que se estudar, compreender e entender o Estado a partir da prática dos homens. Igualmente, *a razão de Estado*, a qual se constitui a partir das ações dos homens e mulheres que a modificaram conforme as necessidades e entendimentos. Dessa forma, a *razão de Estado* sempre esteve na incumbência da manutenção e ampliação do Estado o qual, com o surgimento do liberalismo, experimentou transformações. Com isso, ocorre o enfraquecimento do Estado e o fortalecimento das corporações, cuja agenda objetiva dominar o poder econômico mundial na contemporaneidade.

Para Foucault (2008, p. 134) "a razão de Estado, alicerçada nas ações de homens e mulheres, modifica-se conforme as necessidades e entendimentos que surgem para o Estado, evidenciando sua incumbência na manutenção e ampliação do poder estatal". Acena ainda que, "com o surgimento do liberalismo, o Estado experimentou transformações significativas, resultando no seu enfraquecimento e no fortalecimento das corporações, cuja agenda objetiva dominar o poder econômico mundial na contemporaneidade" (Foucault, 2008, p. 156).

Torna-se plausível entender que o Estado não é algo abstrato, absorto, sequer uma instituição dissociada das ações humanas a qual emerge das vontades de alguns poucos. É efetivamente o resultado do encadeamento de um processo vasto e intrincado que inclui homens e mulheres. Portanto,

O Estado é, ao mesmo tempo, o que existe e o que ainda não existe suficientemente. E a razão de Estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a construir e a edificar. (Foucault, 2008, p. 6).

Este filósofo destaca a importância da crítica ao pensamento tradicional para compreender e promover mudanças estruturais e utiliza os métodos da genealogia e da arqueologia para investigar a origem e a evolução dos conceitos e práticas que deseja transformar. Através dessas abordagens, Foucault (2008) mapeia as raízes históricas e culturais dos fenômenos, revelando as contingências e rupturas que os moldaram. Esse

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

processo crítico é fundamental para identificar as bases das estruturas de poder e conhecimento, permitindo assim uma transformação consciente e informada.

Foucault (2008) enfatiza que essa transformação não ocorre de maneira rápida ou fácil. Pelo contrário, é um processo gradual e contínuo, marcado por dificuldades e pela necessidade de um refinamento constante dos elementos relevantes. Esse processo de mudança visa garantir que o Estado possa existir de maneira suficiente e eficaz, adaptando-se às novas realidades e desafios. É por isso que, segundo este filósofo "os métodos da genealogia e da arqueologia permitem mapear a origem do que se deseja transformar, promovendo uma transformação consciente e informada." (Foucault, 2008, p. 102).

Governar um Estado, no entendimento de Foucault (1979, p. 281), significa organizar a economia em escala estadual, isto é, ter um modo de vigilância e controle tão atento quanto o de um chefe de família em relação aos habitantes, às riquezas, e aos comportamentos individuais e coletivos". A população, portanto, é entendida como sujeito das necessidades e aspirações, "côncio daquilo que se quer, e inconsciente em relação ao que se quer que ela realize". (p. 289). Assim sendo, governar e programar políticas públicas movem-se pelas necessidades e aspirações da sociedade, constatadas não só pelo aspecto quantitativo de exigência, mas, principalmente, pelo aspecto qualitativo para assegurar a sua sustentabilidade.

Assim, é da interseção entre poder e conhecimento que surge a constituição do sujeito. Em contrapartida, a imposição de controle sobre o corpo reflete sua utilidade econômica, atividades padronizadas e habilidades formadas. Da mesma forma, a submissão à autoridade política envolve a aceitação das normas sem espaço para reflexão crítica.

É importante destacar que Foucault (1979) não nega o valor do Estado. No entanto, ele revela que as relações de poder transcendem o âmbito estatal e permeiam toda a sociedade, dissolvendo-se no tecido social. De acordo com a teoria foucaultiana, o poder é uma construção social historicamente constituída, assumindo formas diversas e heterogêneas em constante transformação. Trata-se de uma relação assimétrica que estabelece autoridade e obediência, não como um objeto preexistente a ser subordinado,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

mas como uma concepção de poder que irradia da periferia para o centro, de baixo para cima, exercendo-se de forma contínua e sustentando a autoridade.

Portanto, para Foucault, o Estado não algo abstrato e dissociado das ações humanas. Ele é o ente que possibilita, de forma refletida, ponderada e calculada mudar as práticas e atitudes dos sujeitos. Logo, para governar um Estado é necessário, primeiro, organizar a economia. Contudo, para isso é necessário investigar as grandes transformações do sistema estatal.

Governar um Estado é, para este filósofo, relacionar a economia aos comportamentos individuais e coletivos, ou seja, estabelecer uma forma de vigilância e controle tão atenta quanto a de um pai de família.

Palavras-chave: ESTADO; RAZÃO DO ESTADO; MICHEL FOUCAULT;

REFERÊNCIAS

AVELINO, Nilo., *Governamentalidade e arqueologia em Michel Foucault*. In: *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 25, n. 74, 2010, s/p.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S., *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage., 2018.

FOUCAULT, M., *Nascimento da Biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M., *Segurança, território, população*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M., *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAIA, A., *Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder*. In: *Currículo sem fronteiras*, v.11, n.1, janeiro-junho de 2011, p. 65.

VEIGA-NETO, A., *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS JOVENS?

SANTOS, Felipe Tiago Ribeiro Pontes dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
felipepontesdf@gmail.com

ROSTIROLA, Camila Regina
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
camila.rostirola@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: Uniedu

No Brasil, a educação básica está organizada em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996). O ensino médio possui duração mínima de 3 anos e divide-se em 1ª, 2ª e 3ª série, atendendo estudantes da faixa etária dos 15 aos 17 anos. Registros do Censo Escolar do ano de 2023 demonstram que o ensino médio teve 7,7 milhões de matrículas, porém nem todos os jovens frequentam o ensino médio com regularidade.

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2023, o Brasil demonstrou que 9 milhões de jovens estavam fora da escola (IBGE, 2023). No estado de Santa Catarina, em 2001, foi criado o Programa de Combate à Evasão Escolar – Apoia, para registro da frequência escolar de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que não completaram o ensino obrigatório, com o objetivo de “trazer o aluno de volta à sala de aula” (Ministério Público de Santa Catarina, 2022).

Buscando oportunizar aos jovens o direito de escuta, esse estudo tem como objetivo analisar os determinantes, sob a lógica do jovem, que concorrem para o abandono escolar dos estudantes que frequentam uma escola estadual de Ensino Médio, localizada no município de Monte Carlo, SC.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O foco dessa pesquisa foi o município de Monte Carlo, situado no meio-oeste do estado de Santa Catarina. Segundo dados do último censo realizado pelo IBGE (2022), o município possui uma população de 9.117 pessoas, destas 2.407 são jovens, sendo considerado um dos municípios mais pobres do estado.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de posicionamento crítico. Recorreu-se à pesquisa bibliográfica, documental, de campo e estudo de caso. O campo de estudos da pesquisa foi a Escola de Educação Básica Professora Virgínia Paulina da Silva Gonçalves (EEBPVPSG). Por se tratar de uma cidade pequena, o ensino médio é ofertado por uma única escola, a qual está localizada em território urbano.

A primeira etapa da coleta de dados foi realizada por meio de documentos disponibilizados pela escola, referentes aos registros dos estudantes no Apoia. Os documentos indicaram 75 registros de abandono escolar, no ano de 2023, envolvendo 52 estudantes. Para a segunda etapa da coleta de dados, realizada em 2024, considerou-se os 52 jovens que abandonaram a EEBPVPSG em 2023 e, dentre estes, aqueles com maior frequência de registros no Apoia, totalizando 17 jovens. Destes, foi possível realizar o contato com 11 jovens, dos quais 5 recusaram e 6 aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Nesta segunda etapa, a técnica utilizada para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para os jovens participantes e seus responsáveis foram realizados todos os procedimentos inerentes a ética em pesquisa. Para análise dos dados coletados optou-se pela análise de conteúdo. Os dados foram classificados e agregados em categorias, sendo apresentada neste estudo a categoria: motivos que levam ao abandono escolar.

Como forma de manter o anonimato e preservar suas identidades, foi adotada a descrição Jovem 1, Jovem 2, Jovem 3, Jovem 4, Jovem 5 e Jovem 6, para identificação dos jovens participantes da pesquisa. O perfil de gênero dos participantes é formado por 4 jovens do gênero masculino e 2 do gênero feminino. Sobre a faixa etária, 1 jovem possui 15 anos de idade, 2 jovens possuem 16 anos e 3 jovens possuem 17 anos. Em relação ao perfil racial, 3 se declararam brancos, 1 jovem declarou-se pardo, 1 declarou-se negro e 1 jovem não declarou raça. Todos possuem histórico de reprovação ou distorção idade-série.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Dos 6 jovens participantes das entrevistas, 3 afirmaram que o abandono escolar ocorreu em razão da necessidade de trabalhar, 2 mencionaram a falta de interesse pelos estudos e 1 relatou a necessidade de cuidar de familiar doente.

Para os Jovens 1, 2 e 6 o motivo que os levou a abandonarem a escola foi a necessidade de trabalhar, sendo esta a causa mais predominante. O Jovem 1 (2024) mencionou que trabalhava para pagar as suas próprias contas, tendo sua remuneração mais voltada para a conquista de uma liberdade financeira e construção da sua identidade. Segundo Rocha (2010, p. 11), “para muitos jovens, o trabalho surge como uma maneira de estruturar suas identidades que estão em plena fase de formação”. Nessa via, o Jovem 1 apresenta uma preocupação diferente em relação ao trabalho dos outros jovens, para ele, o trabalho lhe atribui *status* social e independência.

Referente às entrevistas da Jovem 2 (2024) e da Jovem 6 (2024), a necessidade de trabalhar está ligada à complementação da renda familiar, a Jovem 2 relatou que precisou trabalhar por conta da saúde de seu pai, “meu pai teve um problema no coração e ele não podia trabalhar e eles cortaram o aposento do meu pai, aí eu tive que começar a trabalhar para ajudar em casa”.

A Jovem 6 (2024) também teve a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, mas, no caso dela, foi em consequência do nascimento de sua filha, sobre isso, a jovem relatou, “eu não tenho rede de apoio pelo lado do pai dela, eu tinha que trabalhar para dar as coisas para minha filha”.

Esses dois relatos vêm ao encontro da pesquisa de Oliveira e Robazzi (2001), na qual discutem sobre o trabalho precoce exercido pelos jovens, definindo a pobreza e a necessidade de ajudar os pais nas atividades econômicas da família, como alguns dos seus motivos. Nestes casos, a experiência precoce do trabalho significa muito mais uma forma de sobrevivência do que uma experiência formativa e enriquecedora. Entrar precocemente na força de trabalho “para muitos, significa sacrificar um pouco o futuro, uma vez que trabalham e estudam ao mesmo tempo ou deixam a escola em função do trabalho” (Oliveira; Robazzi, 2001, p. 85).

Para o Jovem 3 (2024) e o Jovem 5 (2024), o motivo do seu abandono escolar foi a falta de interesse pelos estudos. Esse dado corrobora o evidenciado pela PNAD de 2023, a qual demonstrou que 25,5% dos jovens tiveram como principal motivo para o abandono

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

escolar a falta de interesse em estudar (IBGE, 2023). O Jovem 3, em várias de suas respostas, apresentou desinteresse pela escola, “tenho pouca vontade de estudar”. O Jovem 5 (2024) trabalha e diz chegar em casa cansado no final da tarde, mas não atribui a isso o seu abandono escolar, para ele o principal motivo foi a falta de interesse, relatando que “90% de chance foi porque eu não queria vir mesmo para a aula”.

Esses relatos questionam o papel da escola e provocam a sensação de que faltam políticas educacionais capazes de suprir as demandas dos jovens que chegam ao ensino médio. A diversidade de jovens, as transformações sociais, as tecnologias, tudo que acontece no mundo das juventudes e que está aquém da escola, contribui para o desinteresse dos jovens por ela e, nessas circunstâncias, o desinteresse foi crucial para o abandono escolar.

O Jovem 4 (2024) demonstrou uma realidade diferente, disse que o motivo principal dos registros no Apoia foi a necessidade de cuidar de um familiar que na época estava doente e precisava de cuidados. Nesse caso, o Jovem 4 (2024) abandonou a escola para se tornar cuidador de um familiar doente, ocasionando, para ele, a responsabilidade de ajudar na realização de atividades cotidianas do seu familiar. Para Brondani *et al.* (2010, p. 508), “cuidar de uma pessoa doente é uma tarefa árdua e difícil”, por isso ao Jovem 4 foi atribuído uma função que lhe exigiu muito, pois ele precisou ajudar a proporcionar bem-estar ao seu familiar e ao mesmo tempo frequentar a escola; visto que não conseguia realizar as duas atividades, abandonou a escola por certo período.

Há nesses motivos do abandono escolar, uma raiz que nasce na negação, precariedade ou insuficiência do acesso aos direitos das juventudes, seja o direito à educação, renda, saúde ou cultura. Segundo Lobato e Labrea (2013, p. 34), “a pobreza e a exclusão social são as principais razões pelas quais a juventude brasileira não vive plenamente sua cidadania”. Dessa forma, considerando a realidade social do município de Monte Carlo, torna-se fundamental dar atenção aos jovens mais empobrecidos, pois esses estão mais propensos ao abandono escolar e aos impactos causados pela falta de acesso às políticas públicas.

Portanto, para os jovens deste estudo, os motivos do abandono escolar demonstram ser mais fortes que a busca por realizar aquilo que de positivo a escola pode lhes proporcionar. Indica que há outras prioridades na vida dos jovens, capazes de sugerir

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

o abandono escolar, se necessário for. Apresenta, ainda, que existem problemas urgentes na vida das juventudes, que a escola não consegue resolver, do contrário o jovem não a abandonaria.

O estudo demonstrou que a falta de interesse nos estudos e a necessidade de trabalhar e cuidar de familiar doente são algumas causas do abandono escolar. Dentre estes, a necessidade de trabalhar foi a causa mais predominante. Os dados nos levam a refletir sobre as juventudes empobrecidas economicamente, que precocemente são obrigadas a trabalhar, na esperança de melhorar a renda familiar. Nesse percurso, os jovens se deparam com a precariedade das condições de trabalho e a baixa remuneração, ocasionando uma relação negativa com a dimensão do trabalho.

A falta de interesse nos estudos provém dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola. As vozes de alguns dos jovens caracterizam a escola como um local que não consegue se fazer interessante na vida deles. Por outro lado, há aqueles jovens que possuem expectativas positivas referentes à escola, sentem-se bem acolhidos e dela esperam contribuições para sua formação profissional e acadêmica. Todos afirmaram que desejam concluir o ensino médio, pois compreendem que tanto no presente quanto no futuro, a escola pode ajudar no planejamento e conquista de metas e sonhos. Assim, deve importar à escola, compreender a diversidade que constrói os jovens do ensino médio, considerando seus jeitos de ser e de viver.

Em síntese, considera-se que o ensino médio, como etapa escolar que acolhe as juventudes, precisa estar aberto a escutar as vozes daqueles que dele necessitam e escutando-as, descobrir juntos, a melhor forma de combater o abandono escolar. Sugere-se que outros estudos se preocupem em escutar as juventudes, com vistas a combater o abandono escolar e promover melhorias no ensino médio.

Palavras-chave: ensino médio; abandono escolar; jovens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BRONDANI, Cecília Maria *et al.* Cuidadores e estratégias no cuidado ao doente na internação domiciliar. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, p. 504-510, jul./set. 2010.

IBGE. **Censo Demográfico Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LOBATO, Ana Laura Lobato; LABREA, Valéria Viana Labrea. Juventude e trabalho: contribuição para o diálogo com as políticas públicas. **Política em Foco**, ago. 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA. **Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA)**. Disponível em: <https://www.mp.sc.br/programas/apoia>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MONTE CARLO. **Dados Estatísticos**. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/monte-carlo/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, p. 83-89, 2001.

ROCHA, Luciane de. **Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno**. 2010. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE 2022 E 2024

MARTINS, Giana Carla
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
carlamartinsgiana@gmail.com

TREVISOL, Márcio Giusti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais.

O presente resumo é resultado da pesquisa gestada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Pedagógicos e Políticas de Educação Superior em Santa Catarina – GEPPPPES, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Cidadania da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), e tem como foco discutir a Reforma do Ensino Médio a partir das produções científicas entre 2022 e 2024 (precisamente no mês de maio).

A Reforma do Ensino Médio, implantada após o *impeachment* de Dilma Rousseff, pela Lei n.º 13.415/2017, iniciou a implementação do denominado Novo Ensino Médio (NEM) em 2020 nas escolas piloto e em 2022 nas demais escolas de todo o país, desencadeando um cenário de disputas e embates. De um lado, a sociedade civil organizada em redes políticas, como por exemplo, o movimento Todos pela Educação, que defende a reforma do ensino médio com a justificativa de torná-lo mais atrativo e adequado ao perfil da juventude. De outro lado, a comunidade científica que entende que o Novo Ensino Médio (NEM) traz no bojo a flexibilização curricular como ponto fundante, provocando o esvaziamento curricular e atendendo aos preceitos neoliberais. Em entrevista, Gaudêncio Frigotto (2022, n. p.) comenta: “essa reforma do ensino médio em curso é uma traição à atual geração e às futuras gerações e as desprepara para o presente e para o futuro”.

Neste contexto se desenha o **problema** de investigação: “quais temas emergentes têm motivado a investigação da comunidade científica acerca do Novo Ensino Médio?”. O objetivo é apresentar temas que têm norteado a comunidade científica a respeito das

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

reformas do ensino médio, em produções que emergiram de forma mais potente a partir da implementação do NEM.

Como procedimentos metodológicos, define-se como uma pesquisa qualitativa (Gil, 2008), de natureza exploratória (Flick, 2009), de cunho bibliográfico do tipo estado do conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). O *lôcus* da pesquisa são as publicações em periódicos Qualis A1 e Qualis A2, que se justifica pelo reconhecimento da comunidade científica e por condensarem as principais e mais significativas pesquisas, com recorte em publicações da região Sul do Brasil, por estarem mais alinhados ao nosso contexto educacional e realidade social. Para a análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011), com base nas seguintes categorias: reforma do ensino médio e neoliberalismo; BNCC e implementação do NEM; Lei n.º 13.415/2017 e agenda política. Para tanto, o percurso do resumo apresenta na primeira parte, a contextualização e percurso metodológico, na segunda parte, a apresentação da seleção dos artigos publicados pela comunidade científica e a análise com base nas categorias elencadas.

A busca foi realizada na Plataforma Sucupira e para seleção dos artigos utilizou-se como descritores a Reforma do Ensino Médio e o Novo Ensino Médio, com recorte temporal entre os anos de 2022 e 2024 (mês de maio), selecionando como área, a Educação e, como classificação, os periódicos Qualis A1 e Qualis A2. A coleta circundou 24 artigos, destes, 14 nos periódicos Qualis A1 e 10 na Qualis A2, sendo que do descritor Novo Ensino Médio e do descritor da Reforma do Ensino Médico foram encontrados 12 artigos cada. Realizada a leitura flutuante e observando critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 05 artigos de periódicos Qualis A1 e 02 artigos dos periódicos Qualis A2.

Na perspectiva das categorias elencadas foram selecionados os artigos para análise, na categoria 1 foram selecionados 04 artigos e os temas emergentes se centram nas críticas das reformas do Ensino Médio e seus desdobramentos, principalmente no que tange à reprodução da lógica do sistema capitalista, reforçando os ideários neoliberais.

Quadro 1 – Categoria 1: Reforma do Ensino Médio e Neoliberalismo

Periódico	Ano Qualis	Título	Autores

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Perspectiva Florianópolis/SC	2023 A1	A (in)flexibilização curricular via reforma do ensino médio no Brasil	-Vinicius Renan Rigolin de Vicente -Jani Alves da Silva Moreira -Cassio Vale
Revista Diálogo Educacional Curitiba/PR	2023 A1	Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a superexploração da força de trabalho: a continuidade, apesar das aparências.	-Anthony Scapin Eichner -Marcos Britto Correa -Liliana Soares Ferreira
Práxis Educativa, Ponta Grossa/PR	2022 A 1	A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências	-Mike Ceriani de Oliveira Gomes
Revista Diálogo Educacional- Curitiba/PR	2023 A 1	A reforma do Ensino Médio e a crise estrutural do capitalismo	-Marco Antônio de Oliveira Gomes -Fabrícia de Cassia Grou de Paula -Ana Paula Aires Rodrigues

Fonte: os autores (2024)

O artigo escrito por Moreira, Vale e Vicente (2023), intitulado de “A (in)flexibilização curricular via reforma do ensino médio no Brasil”, analisou as nuances em torno da flexibilidade curricular. Os autores refutam a concepção do Novo Ensino Médio, por ter como característica a (in)flexibilidade, que traz no bojo uma qualificação prévia e a adaptabilidade do aluno ao sistema econômico vigente, transformando a educação em mercadoria e que tem um currículo com estratégias para a manutenção das desigualdades.

No artigo “Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a superexploração da força de trabalho: a continuidade, apesar das aparências”, escrito por Eichner, Correa, Ferreira (2023), faz-se uma análise da reforma do ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Sul e as relações entre a formação de estudantes secundaristas e o estágio atual de acumulação capitalista e suas consequências para a reprodução da força de trabalho no Brasil. Para os autores, a reforma do ensino médio e a BNCC estão interligadas, são mudanças que ocorreram na mesma conjuntura histórica e representam a continuidade das políticas educacionais implementadas na década de 1990, que surgiram para modificar a força de trabalho brasileira, adequando-a às demandas contemporâneas e aos interesses neoliberais.

O artigo “A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências”, escrito por Mike Ceriani de Oliveira Gomes (2022), constrói a discussão acerca da educação como área de interesse de diversos grupos da

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

esfera social e política. Conclui Gomes (2022) que a Lei n.º 13.425/2027 é uma articulação da agenda neoliberal, outorgando a lógica do capital, sem romper com as estruturas de reprodução de desigualdades.

Escrito por Marco Antônio de Oliveira Gomes, Fabrícia de Cassia Grou de Paula e Ana Paula Aires Rodrigues (2023), o artigo “A reforma do Ensino Médio e a crise estrutural do capitalismo” parte da compreensão de que a educação e a reforma do ensino médio não se explicam por si, mas expressam os conflitos existentes em uma sociedade desigual. Para os autores, a reforma do Ensino Médio e a BNCC, originadas de um processo arbitrário, implicam na desvalorização e na precarização da educação básica, o que as situa estritamente na lógica histórica, econômica e social que a implementou.

A próxima categoria utilizou como parâmetro abordagens que circundam a implementação do Novo Ensino Médio e a BNCC-EM e foram selecionados artigos publicados em periódicos catarinenses. Os artigos analisam as percepções de alunos e professores referente a implantação e implementação da reforma do ensino médio e as consequências na formação das juventudes.

Quadro 2 – Categoria 2: A BNCC EM e a Implementação do Novo Ensino Médio

Periódico	Ano Qualis	Título	Autores
Roteiro, Joaçaba/SC	2023 A 2	Relações entre a ocupação de escolas, a reforma do ensino médio e a BNCC	-Simone de Fátima Flach -Anita Helena Schlesener
Perspectiva Florianópolis/SC	2023 A 2	Avaliação da percepção dos professores de escolas estaduais pertencentes à coordenadoria regional de educação de Criciúma sobre o novo ensino médio	-Bruna Corrêa Francisco Edison Uggioni Kristian Madeira

Fonte: os autores (2024)

O artigo intitulado “Relações entre a ocupação de escolas, a reforma do ensino médio e a BNCC”, de autoria de Simone de Fátima Flach e Anita Helena Schlesener (2023), discute sobre a relação entre as ocupações secundaristas ocorridas no ano de 2016 e a Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procura desvelar os interesses presentes em documentos legais e normativos para o Ensino Médio, de forma a demonstrar como tais documentos interferem na oferta educacional e na formação de jovens brasileiros. Concluem os autores que a Reforma

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

do Ensino Médio e da BNCC EM (2018), limitam a formação dos estudantes à perfis de trabalho necessários no contexto do projeto neoliberal de sociedade implementado desde o final do século XX.

O artigo “Avaliação da percepção dos professores de escolas estaduais pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Criciúma sobre o novo ensino médio”, de autoria de Bruna Corrêa Francisco, Edison Uggioni e Kristian Madeira (2023), relata uma pesquisa no ano de 2022, com participação de 159 professores. Segundo os autores, na percepção dos professores não houve melhora significativa e nem despertou maior interesse dos alunos após a implementação do NEM. A maior parte dos professores respondentes acreditam não estar preparados para planejar as aulas e cumprir com as necessidades do novo modelo, além de entender que as escolas onde lecionam não têm estrutura para atender as demandas no NEM.

Na categoria 3, houve a seleção de um artigo que faz uma análise da formulação da Lei n.º 13.415/2017 em paralelo com as orientações da UNESCO e as demandas do movimento estudantil para o novo ensino médio.

Quadro 3 – Categoria 3: Lei nº 13.415/2017 e agenda política

Periódico	Ano Qualis	Título	Autores
Práxis Educativa, Ponta Grossa/PR	2022 A1	Relação de forças entre as orientações da Unesco e as demandas estudantis na Lei nº 13.415/2017	-Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin -Simone de Fátima Flach

Fonte: os autores (2024)

O artigo “Relação de forças entre as orientações da Unesco e as demandas estudantis na Lei nº 13.415/2017”, escrito por Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin e Simone de Fátima Flach (2022), procura desvelar a relação de forças entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o movimento estudantil secundarista brasileiro representado pela União Brasileira dos Estudantes (UBES). Concluem as autoras que há a indicação de que no novo Ensino Médio, por meio dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante, conseguiram se sobrepor e materializar as orientações da UNESCO no texto da Lei n.º 13.415/2017 em detrimento das demandas do movimento estudantil.

Na análise dos artigos, o estudo evidenciou que dentre os temas que emergiram, a questão da flexibilização e das influências de redes políticas circundam os debates. A

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

proposta do Novo ensino Médio traz inserida a flexibilização curricular com o objetivo da qualificação prévia e a adaptabilidade do aluno ao sistema capitalista decorrente de acordos e influências de redes políticas e organismos multilaterais, no intuito de fortalecer os interesses neoliberais, prevalecendo a ideologia capitalista com interesses mercadológicos.

Descrevem Fávero e Trevisol (2020) que a base dos currículos está adaptada aos interesses e necessidades do mercado, procurando desenvolver nos estudantes a habilidade de flexibilidade a mudanças para atender às dinâmicas do mercado. Ball e Mainardes (2022) relatam que no contexto da influência, nas indicações dos empresários é necessário formar um trabalhador de um novo tipo, empregável, com competências e disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada sociedade do conhecimento, repondo a função social da educação e da escola, nesse caso, destituindo-as de seu caráter público.

Outro tema destacado é que, tanto a reforma do ensino médio quanto a BNCC apontam para uma proposta de esvaziamento curricular, condenando os jovens a uma formação deficitária e vinculada aos ditames do capital, sendo que o foco da proposta está centrado na formação para o mercado de trabalho, na oferta de uma educação acrítica e que acentua as desigualdades de acesso ao ensino superior. Apontam que o componente “Projeto de Vida” pretende transformar o jovem empreendedor de si e responsável pelo seu próprio destino, ou de sucesso ou de fracasso. Considera Silva (2022) que a reforma do Ensino Médio ficou conhecida como “ensino médio nem-nem”, pois enfraquece o ensino médio como sentido de educação básica, deixando de oferecer uma formação comum, não preparando o jovem para a triste competição de acesso à educação superior, tampouco para a introdução no mercado de trabalho, haja vista que o itinerário de formação técnica e profissional pode ser realizado com o somatório de cursinhos de curta duração, que não garantem habilitação profissional, em parcerias com o setor privado na oferta do itinerário técnico-profissional e aporte de recursos públicos.

Os artigos destacam o processo arbitrário da implantação do NEM, ignorando os movimentos dos estudantes e as indicações da comunidade científica, bem como, a desvalorização e a formação do trabalho docente, autorizando a contratação de profissionais com notório saber.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Em suma, o Novo Ensino Médio, sob o olhar da comunidade acadêmica, fracassa como proposta curricular, atende os interesses neoliberais e fortalece a formação para o mercado de trabalho, aumentando as desigualdades evidenciadas no país. Em entrevista, António Nóvoa (2017, s. p.) referiu-se aos percursos formativos do NEM: “[...] mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores [...]”. E segue: “o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo”.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; novo ensino médio; flexibilização; neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

EICHNER, Ânthonny Scapin; CORREA, Marcos Britto; FERREIRA, Liliana Soares. Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a superexploração da força de trabalho a continuidade dele, apesar das aparências. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 79, set./dez., 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30521/26354>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Relação de forças entre as orientações da Unesco e as demandas estudantis na Lei nº 13.415/2017. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219945, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 mai. 2024.

FÁVERO, Altair A.; TREVISOL, Márcio. **Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico**. Educação Unisinos, São Leopoldo/RS, v. 24, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.18/60747814>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FLACH, Simone de Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. Relações entre a ocupação de escolas, a reforma do ensino médio e a BNCC. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, jan./dez.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

2023, e30235 E-ISSN 2177-6059. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, Bruna Corrêa; UGGIONI, Edison; MADEIRA, Kristian. Avaliação da percepção dos professores de escolas estaduais pertencentes à coordenadoria regional de educação de Criciúma sobre o novo ensino médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n.1 p. 01-18, jan./mar. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/94172/54110>. Acesso em: 13 abril 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista com Gaudêncio Frigotto [Entrevista concedida a] Ana Abranches, Ileizi Fiorelli e Túlio Velho Barreto. Revista **Coletiva**, Recife, n. 31. jan./fev./mar./abr., 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-entrevista-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218510, p. 1-16, 2022. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 abr. 2024.

GOMES, M. A. de. O.; DE PAULA, F. de. C. G.; RODRIGUES, A. P. A. A reforma do Ensino Médio e a crise estrutural do capitalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Editora PUCPRESS, v. 23, n. 79, p. 1585-1598, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO14>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento- teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NÓVOA, António. Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. [Entrevista concedida a] Thais Paiva. **Revista Carta Capital**, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. **Coletiva**, Recife, n. 31, set./out./nov./dez, 2022.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de.; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VALE, Cassio. A (in)flexibilização curricular via reforma do ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n.1, p. 1-22, jan./mar, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86834/52235>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

NOVO ENSINO MÉDIO: UM LEVANTAMENTO DA LITERATURA

TIBES, Grazielle Haas
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
grazii89@hotmail.com

ROSTIROLA, Camila Regina
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
camila.rostirola@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: CAPES

O presente trabalho tem por objetivo realizar um levantamento da literatura que trata sobre o Novo Ensino Médio no Brasil. O levantamento foi realizado na Scientific Electronic Library Online (SciELO) tendo como descritor “Novo ensino médio”. O recorte temporal utilizado foi de 2018 a 2022.

A busca inicial resultou em sete trabalhos. Os critérios de inclusão e exclusão foram baseados na análise do título, resumo e introdução de cada artigo. Após esse processo foram selecionados quatro trabalhos e excluídos três, sendo dois por divergirem completamente da temática proposta e outro por não tratar especificamente da implantação da proposta do Novo Ensino Médio.

As publicações selecionadas para análise são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Publicações selecionadas na base de dados Scielo

Autor(es)	Título	Revista	Ano
Rosilda Arruda Ferreira, Luiza Olívia Lacerda Ramos	O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2018
Marilda de Oliveira Costa, Leonardo Almeida da Silva	Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional	Revista Brasileira de Educação	2019
Samilla Nayara Dos Santos Pinto, Savana Diniz Gomes Melo	Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro.	Educação em Revista	2021

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Pedro ValdoirWathier, Célio da Cunha	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	Educação & Realidade	2022

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em levantamento realizado na base de dados Scielo 2018-2022.

Realizada a seleção dos trabalhos, iniciou-se a análise dos dados presentes em cada documento, a partir da qual foi percebido que os trabalhos assemelham-se ao abordar temáticas relacionadas aos processos e trâmites das principais políticas públicas educacionais para a efetivação da reforma do ensino médio.

Dessa forma, a partir da leitura dos artigos na íntegra, emergiu somente uma categoria de análise, segundo Minayo et al (1994, p 70) a categorização é o processo “[...] que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. A categoria foi intitulada de *Documentos que informam e regulamentam o Novo Ensino Médio* e contempla estudos relacionados a Medida Provisória nº 746/2016, a Lei 13.415/17 que institui o Novo ensino Médio, a LDB/96, a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral e sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Referente a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, os autores Ferreira e Ramos (2018) e Costa e Silva (2019), discorrem sobre a análise detalhada dos porquês de tanta urgência na implantação de uma Medida Provisória, além do posicionamento nada favorável das entidades representativas da área educacional sobre esta situação.

Ao analisar os 23 motivos que estão presentes na edição da MP 746/16, foi possível perceber que o documento justifica-se na dificuldade de acesso dos jovens ao ensino médio no Brasil, ao afirmar que uma grande quantidade está fora da escola e de idade-série. (Ferreira e Ramos, 2018)

A MP também utiliza como fundamento a má qualidade de ensino na etapa final da educação básica, verificada por meio dos resultados dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Além disso, relaciona esses resultados ao jovem que não

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

consegue uma boa colocação no mercado de trabalho, afetando o desenvolvimento do país.(Ferreira e Ramos, 2018)

A partir de suas análises, Ferreira e Ramos, (2018, p.1181) desvelam uma possível intenção no documento da MP:

enquanto o enfoque do acesso aparece em três indicações, o enfoque da qualidade do ensino aparece com seis indicações, sinalizando para a sua primazia dentre os conteúdos do documento. Dessa forma, podemos inferir que os dados apresentados sobre o acesso ao ensino médio buscam preparar ou orientar o receptor da mensagem para um problema ainda maior, que é o problema da qualidade do ensino. Essa inferência leva-nos a desvelar uma possível intenção do documento, ao indicar que além do acesso ser precário, os estudantes que conseguem ingressar e permanecer no ensino médio não possuem bom desempenho educacional.

Diante do exposto, foi possível evidenciar que a MP tem a intenção de enfatizar a situação referente a (má) qualidade de ensino. Induzindo com isso, o leitor a visualizar a questão com maior preocupação por apresentar-se em maior quantidade de argumentos.

As autoras Costa e Silva (2019), ao analisar a formulação, os interesses envolvidos, os objetivos do NEM a partir da Medida Provisória que o instaurou, apresentam posicionamentos críticos de entidades representativas da área educacional, tais quais: a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Quanto ao processo de elaboração e de instituição da política pública por meio de uma MP, para as entidades a situação ocorreu de forma autoritária, sem diálogo com a sociedade, além de constituir grave ameaça a qualidade do Ensino Médio e a formação da juventude brasileira.

Referente a formação de professores e profissional com notório saber, as entidades manifestam-se contrárias a esse aspecto da reforma questionando a menção aos profissionais com notório saber, denunciam lacunas no texto quanto ao processo de certificação. Afirmam que essa questão reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores e vai contra um importante ciclo de lutas pela valorização docente no Brasil.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Os posicionamentos alertam sobre o esvaziamento que os itinerários formativos representam para uma educação de qualidade. As entidades acreditam na retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo as origens sociais dos estudantes, a qual vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o *apartheid* social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, além de favorecer a mercantilização do ensino.

As entidades também afirmam um esvaziamento na formação dos estudantes, ao tirar a obrigatoriedade das disciplinas da área de ciências humanas, conteúdos estes fundamentais à formação dos educandos para o respeito às diferenças, à pluralidade, à luta por direitos humanos e pela transformação social.

Para Costa e Silva (2019), a reforma atende a outros interesses que não os das juventudes e suas diversidades, sobretudo daquelas provenientes das camadas de maior vulnerabilidade social e que mais necessitam de uma educação pública, gratuita e de qualidade científica, pedagógica e democrática.

Os autores Pinto e Melo (2021) abordam sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCCEM) e descrevem sobre sua aprovação de forma crítica, questionando sobretudo sua relação para a implementação do Novo Ensino Médio.

A BNCCCEM foi aprovada em 08 de novembro de 2018 e para Pinto e Melo (2021, p. 10), “os discursos oficiais e midiáticos elucidaram forte participação social na elaboração de seu texto, gerando a ideia de construção efetivamente coletiva dessa política[...]”. Contudo, “o que se observou na prática foi uma participação limitada”, quer seja uma falsa democracia no processo.

Entendemos que a consulta pública visa ampliar a participação dos cidadãos na elaboração das políticas públicas. No entanto, recentemente, tem-se priorizado mais a criação de uma imagem de colaboração em massa do que o real engajamento e escuta ativa dos envolvidos. Isso resulta na divulgação de estatísticas pela mídia e na validação dos discursos oficiais (Pinto e Melo, 2021)

Os autores Pinto e Melo (2021), acreditam na importância da criação de um documento visando a qualidade do ensino público, porém segundo eles a BNCCCEM definiu padrões curriculares a nível nacional, que desconsideram as subjetividades dos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

estudantes. Dessa forma, defendem que a definição da Base não é capaz de superar as desigualdades escolares, mas tem grandes chances de intensificá-las.

Ainda, observam que as competências e habilidades expostas nos textos estão ligadas aos resultados esperados, apresentando assim uma receita para ensinar o que será futuramente avaliado, ou seja, estão relacionadas “às estruturas de avaliação, ranqueamento e responsabilização” (Pinto; Melo 2021p. 8) e também serão utilizadas para maior controle do trabalho dos professores em sala de aula.

A questão sobre competências e habilidades, se além mais à aplicabilidade prática do que a reflexão crítica sobre o trabalho e suas transformações. Dessa forma os autores veem que esses conceitos direcionam o foco para a constituição de sujeitos aptos a atender as demandas do mercado de trabalho (Pinto; Melo, 2021).

Com o intuito de apoiar a MP nº 746/16, e em busca de alcançar escolas que passem a trabalhar em tempo integral após a vigência do NEM, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.

A pesquisa de Wathier e Cunha (2022), nos apresenta detalhes sobre este financiamento, o qual estabeleceu “o valor de R\$ 2.000/ano para cada nova matrícula gerada no Ensino Médio em tempo integral [...] transferido inicialmente com base nas metas e ajustado de acordo com as matrículas efetivadas, conforme censo escolar subsequente”(Wathier; Cunha, 2022, p. 7).

Em entrevista realizada a diferentes segmentos (gestão, educandos, educadores) envolvidos no Programa, os autores Wathier e Cunha (2022) relatam que muitos estudantes ingressam de forma desavisada, sem conhecer realmente o funcionamento do programa, já outros entraram por vontade própria, mas não se agradaram com as propostas e muitos estudantes, pelo mesmo motivo, deixaram a escola.

O movimento de adesão da PEMTI foi amplo, devido principalmente aos recursos oferecidos a quem aderisse ao Programa. Segundo os gestores das escolas, eles “foram mote à defesa de participação na Política” (Wathier; Cunha, 2022, p. 12). Essa fala torna evidente que o recurso financeiro foi um importante atrativo para convencer as redes e escolas a fazerem adesão ao NEM.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A análise dos trabalhos permitiu evidenciar que os estudos são predominantemente de caráter documental, sendo apenas uma (Wathier e Cunha, 2022) que associa a entrevista como forma de coleta de dados, o que demonstra a ausência de estudos empíricos sobre a temática.

Outro aspecto que merece destaque é que a maioria dos autores mencionam que farão uma análise crítica das legislações e documentos que embasam a proposta do NEM. Cabe mencionar que estudos tratam sobre a formulação, os interesses e os objetivos dessa política, buscando compreender e até mesmo questionar o motivo da urgência que se deu a implementação da proposta, a qual que gerou mudanças consideráveis no ensino.

De forma geral, os autores manifestam um posicionamento crítico e anti-reforma, questionam as informações trazidas nos documentos, tais como a inserção de habilidades e competências na educação e a criação dos itinerários formativos. Acreditam que essas mudanças, principalmente, curriculares tendem ao esvaziamento e empobrecimento dos currículos, com formação mais voltada para o mercado de trabalho.

À guisa de considerações ressaltamos a necessidade de mais pesquisas voltadas às variadas temáticas que se originam do Novo Ensino Médio, além de construir análises a partir dos sujeitos envolvidos no processo (Gestores, professores, estudantes), pois percebemos que essa questão não foi abordada nos artigos, os quais focaram mais em documentos legislativos.

Palavras-chave: Novo ensino médio; Levantamento da literatura; Análises documentais.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Mato Grosso, Cáceres, v 24 , 2019. Disponível em:
><https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt><Acesso em: 18 dez. 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda :O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio .**Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** , Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/abstract/?lang=pt>
.Acesso em: 18 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira de; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 21 dez. 2022.

PINTO, Samilla Nayara Dos Santos. MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo Mineiro.**Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, V 37, 2021. Disponível em: ><https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/abstract/?lang=pt><
Acesso em: 18 dez. 2022.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da: Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/?lang=pt#> Acesso em: 18 dez. 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A CRIATURA NEOLIBERAL: A FILOGENIA DO *HOMO ACCOUNTABLE*

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
hermeson.cm.menezes@gmail.com

MENDONÇA, Cristiane Maria Oliveira
Universidade de Campinas (UNICAMP)
cris.adm.ufc@gmail.com

2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: sem financiamento

Este artigo examina a filogenia do *homo accountable* hodierno, um *hedonistic man* forjado em uma realidade capitalista marcada por contradições, que induz, por coerção e/ou persuasão, o sujeito à auto-objetivação, autorreificação. Na mistificada sociedade neoliberal, entre moral, performance e gozo, o *homo accountable* é uma face do *homo liberalis*, ser excitado a realizar práticas sistemáticas de autodisciplina e a se tornar um *self* calculista, cujos fundamentos remontam ao *homo oeconomicus*.

Do *mainstream economics* à heterodoxia das robinsonadas dos séculos XX-XXI, assiste-se ao avançar do *homo accountable*, sujeito alienado e autoalienado, subsumido a processos de dataficação. Por meio de uma governação quantofrênica (medição) da vida, que atribui valor baseado em dados, o ser é avaliado, classificado, comparado e contabilizado em seu desempenho na realidade sócio-organizacional.

Ao estabelecer sua relação com o mundo social – resistindo e/ou sucumbindo em um gozo performático, diante do grande Outro – o sujeito, esse pequeno outro, age ou deve agir em conformidade com a organização. Essa epopeia revigora o debate em torno da ideia de indivíduo cartesiano/lockeano, relacionado ao dualismo mente-corpo ou, em outros termos, subjetividade-objetividade.

Por isso, quando Margaret Thatcher (1981), ex-primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990, declarou: “A economia é o método. O objetivo é mudar o coração e a alma”, o que ela apresenta não é apenas um modelo de não intervenção estatal no mercado, mas uma *nova razão do mundo*, como acertadamente indicam Dardot e Laval (2016).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Porém, se por um lado essa *nova razão* passa por uma subjetivação que não se restringe à economia/mercado em si, mas a todos os campos da vida social, por outro, distintamente do que concebem Dardot e Laval (2016), a *razão* está longe de ser explicada pelo projeto foucaultiano de governamentalidade. Compreender a construção do *homo accountable* exige analisar os mecanismos/dispositivos de controle/dominação capitalista tanto no âmbito estrutural (base material e econômica da sociedade), quanto no âmbito superestrutural (conjunto de instituições sociais, políticas e ideológicas).

De cunho teórico-bibliográfico, mas sem a pretensão de um estudo sistemático do conceito de *accountability* e da própria historicidade do sujeito *accountable*, este trabalho parte da premissa de que o *homo accountable* é um indivíduo atomizado, alienado (estranhado) de si e do outro por processos de reificação na antissociabilidade neoliberal, que tem na *selva selvagem* das organizações seu *locus* privilegiado.

Movido por esta propositura, o estudo desdobra-se em dois objetivos: construir a filogenia do *homo accountable* hodierno e compreender a dialética na relação economia-moral que torna o *homo accountable* um *homo liberalis* – sujeito performático, criatura de desempenho.

Conforme Menezes (2023), Adam Smith (filósofo e economista escocês, 1723-1790) “[...] apresenta uma visão sobre a conduta humana, na qual o ser é movido pelo interesse próprio e busca maximizar sua riqueza e seu bem-estar pessoal” (p. 625). Porém, para Smith “[...] cada membro da sociedade contribui para a harmonia social e busca seu interesse na riqueza, sem violar a lei da justiça” (p. 625-26).

Dubnick (2010, tradução nossa), no artigo “‘Um ser moral é um ser accountable’: Adam Smith e os fundamentos éticos da governança accountable”, apresenta chaves analíticas interessantes para a compreensão do *homem moral* smithiano e sua relação com a *accountability*. Diz o autor:

A “frase” [“*Um ser moral é um ser accountable*”] em questão encontra-se na Parte III, capítulo 1 da edição de 1759 (1ª) [da obra de Adam Smith] da seguinte forma:

“Um ser moral é um ser accountable. Um ser accountable, como a palavra expressa, é um ser que deve prestar contas [account] de suas ações a algum outro e que, conseqüentemente, deve regulá-las de acordo com a benevolência desse outro. O homem é accountable perante Deus e seus semelhantes. Mas, embora ele seja, sem dúvida, accountable principalmente perante Deus, na ordem do tempo, ele deve necessariamente conceber a si mesmo como accountable perante seus semelhantes, antes que possa formar qualquer ideia da Deidade ou das

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

regras pelas quais o Ser Divino julgará sua conduta. Uma criança certamente se concebe como accountable perante seus pais e é elevada ou rebaixada pelo pensamento de sua aprovação ou desaprovação merecida, muito antes de formar qualquer ideia de sua responsabilidade [accountableness] perante a Deidade, ou das regras pelas quais esse Ser Divino será juiz de sua conduta” (Dubnick, 2010, p. 4, tradução nossa).

Mesmo que em edições subsequentes Smith tenha realizado significativas revisões textuais, sua teoria ética fornece as bases para a ideia de um sujeito *accountable*: “um ser moral e responsável [que] deve prestar contas de suas ações aos outros membros da sociedade. [...] indivíduo [com a capacidade] de se colocar no lugar do outro e de sentir empatia (*‘sympathy’*) por suas necessidades e seus interesses” (Menezes, 2023, p. 627).

Smithianamente falando “[...] a empatia pode ser vista como uma força que leva o indivíduo a reconhecer a importância de considerar os outros e a agir de maneira ética e responsável” (Menezes, 2023, p. 627). Como afirma o autor, isso “[...] introduz à *accountability* uma *obrigação moral*, o indivíduo tem obrigação de *prestar contas* por suas ações e de tomar medidas para corrigir erros ou injustiças” (p. 627). Eis que a base moral “[...] proposta por Smith, para alcançar uma ordem social harmoniosa [que levaria a formação de um *homem moral*, em tese], difere do conceito da economia neoclássica de *homo oeconomicus*” (p. 629).

Na Economia Política Clássica, o conceito de *homo oeconomicus* emergiu como um agente que não só buscava maximizar sua utilidade individual, mas também considerava aspectos éticos e morais em suas decisões. Essa visão refletia a ideia de Adam Smith sobre a *mão invisível*, onde o interesse próprio dos indivíduos poderia beneficiar a sociedade como um todo. No entanto, essa concepção, digamos, “idealista” começou a mudar com a ascensão da economia neoclássica, especialmente a corrente marginalista no final do século XIX e início do século XX (Hunt; Lautzenheiser, 2013).

Nesse contexto, o conceito de *homo oeconomicus* foi simplificado e formalizado como um agente racional, autointeressado e maximizador de utilidade, desconsiderando aspectos morais, éticos ou sociais em suas escolhas econômicas. A ênfase estava na maximização individual de maneira egoísta e calculada, sem a complexidade das considerações éticas presentes na visão clássica (Hunt; Lautzenheiser, 2013).

Ao longo do século XX e XXI, a teoria econômica começou a reconsiderar esses modelos de indivíduo. Surgiram novas abordagens que integraram a ideia de uma comunidade moral, reconhecendo que normas, valores e expectativas compartilhados

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

desempenham um papel crucial na formação do comportamento econômico dos indivíduos. Diversos modelos de comportamento foram propostos, representando uma mudança de paradigma em relação ao tradicional *homo oeconomicus*.

A Teoria da Escolha Racional continuou a enfatizar a racionalidade dos agentes econômicos na maximização da utilidade, considerando informações disponíveis e preferências claras. Por outro lado, a Teoria da Racionalidade questionou essa visão, reconhecendo as limitações cognitivas de informação e de tempo dos indivíduos, que os levam a adotar estratégias simplificadas e satisfatórias na tomada de decisões.

Além disso, a Economia Comportamental e a Economia Experimental surgiram como novos campos que consideram aspectos psicológicos, sociais e cognitivos na análise do comportamento econômico. Essas abordagens rompem com a visão estritamente racional do *homo oeconomicus*, enfatizando a importância dos fatores éticos, culturais e sociais nas decisões econômicas (Hunt; Lautzenheiser, 2013).

É inegável, digamos simploriamente, a ascensão de um *homem moral* na teoria econômica dos século XX-XXI, como que ensaiando um *réquiem* do *homo oeconomicus*. No entanto, como declara Menezes (2023), tais mudanças resultam de uma “retórica (mistificadora) inteligente” (p. 608).

Na antissociabilidade capitalista, “[...] nos *Jardins Suspensos do Mercado Neoliberal* (a nova Babilônia, como se diria em uma linguagem apocalíptica), com sua *natureza morta*, na qual cresce vigorosa a *arbor generis capitalis* – árvore ressequida da qual escorre “sangue e lama por todos os poros” (Marx, 2013b, p. 830) [...]” (Menezes, 2023, p. 538), impera de modo sacrossanto o *ethos* neodarwinista. A disseminação das atuais formas (modelos) de *homo* dessas teorias econômicas mascaram a fabricação do indivíduo *accountable* (ser responsável e responsabilizável):

A cultura meritocrática e congêneres formam o *ethos* neodarwinista do *homem accountable* – *continuum* do *homo oeconomicus*, postulado da racionalidade ou maximizador racional, cujas ações regem-se pelas leis do mercado e pela lógica cartesiana – disseminado por políticas vinculadas à ideologia do desempenho. Na confluência perversa de valores competitivos, os mecanismos de avaliação geram efeitos de dissolução dos vínculos humanos, como discorre Dardot e Laval (2016, p. 350-351): “[...] o essencial, como bem notou Éric Pezer, é fabricar o homem *accountable* (responsável) [...] o indivíduo deve ser responsável por si mesmo, responder por seus atos diante dos outros e ser inteiramente calculável” (Menezes, 2023, p. 62-63).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O que temos na sociabilidade do capital, com a *comunidade moral* e o *homem moral* e, em certa medida, com a *moral accountability* (de sujeitos eticamente *accountables*) em tempos neoliberais, é uma mistificação. A *moral accountability* finda por se subsumir à lógica opressora e desumana do capitalismo, afirmando uma sociedade alienada (estranhada), fetichizada e reificada. Por esta razão, mas não somente, o *homo accountable*, por meio de estratégias ou manobras de camuflagem em torno de *homem moral*, oculta sua real natureza: um *continuum* do *homo oeconomicus*.

As novas formas de *homo* da economia capitalista ignoram a luta de classes, bem como as contradições inerentes ao sistema neoliberal, como declara Menezes (2023, p. 632): “[...] a *comunidade moral pós-moderna* e o seu *homem moral* desempenham papel central na *fagocitose simbólica do capitalismo*, obscurecendo as forças motrizes por trás dos fenômenos sociais e econômicos”.

Isso conduz o estudo à filogenia do *homo accountable* hodierno, que é forjado por processos dialéticos em seu movimento histórico. Na filosofia hegeliana e marxista, a superação dialética (ou *Aufhebung* em alemão) é um método em que uma *tese* e sua *antítese* são reconciliadas em uma *síntese* que incorpora elementos de ambas, mas transcende suas limitações. Esse fenômeno no *homo accountable*, somada a contradição dele resultante é evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1 – A Filogenia do *homo accountable* hodierno: entre a dialética e a contradição

Modelo de “homo”	Análise conceitual	Confronto com o <i>homo accountable</i>
<i>Homo Oeconomicus</i>	Indivíduo racional e autointeressado que toma decisões lógicas para maximizar sua utilidade pessoal, considerando suas preferências e restrições.	O <i>homo accountable</i> introduz uma dimensão ética além do <i>homo oeconomicus</i> , considerando as consequências éticas e sociais de suas ações. Mantém e aperfeiçoa a autodisciplina, buscando performance e desempenho como <i>self</i> calculista.
<i>Homo Behavioralis</i>	Este modelo de <i>homo</i> destaca os aspectos comportamentais e psicológicos na tomada de decisões econômicas, reconhecendo a ação não totalmente racional dos indivíduos. Amplia a análise econômica com <i>insights</i> da psicologia para entender o comportamento humano.	A responsabilidade moral do <i>homo accountable</i> influencia os comportamentos não puramente racionais dos agentes econômicos, considerando aspectos emocionais, cognitivos e sociais nas decisões individuais.
<i>Homo Socioeconomicus</i>	Este modelo de <i>homo</i> incorpora fatores sociais e culturais, enfatizando a interação entre indivíduo e sociedade. Isso amplia a compreensão do comportamento econômico, destacando o contexto social na formação das preferências e decisões dos indivíduos.	A responsabilidade moral e a prestação de contas do <i>homo accountable</i> , alinha-se com a ideia de que as decisões são influenciadas por valores, normas, emoções e julgamentos morais em um ambiente social.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

<i>Homo Bioeconomicus</i>	Este modelo de <i>homo</i> integra biologia e psicologia evolucionária, oferecendo uma nova perspectiva sobre o comportamento humano, enfatizando adaptação e otimização em ambientes desafiadores.	A capacidade de resposta do <i>homo accountable</i> está ligada a adaptação do indivíduo ao ambiente e a regulação de suas ações conforme fatores de adequação e cognitivos.
<i>Homo Heuristicus</i>	Conceito de indivíduo que utiliza heurísticas, ou seja, regras simplificadas, para decidir em situações complexas e incertas. Reconhece-se que os humanos frequentemente usam atalhos cognitivos para lidar com sobrecarga de informações e incerteza.	Cada um desses novos modelos de indivíduo na economia, traz abordagens distintas para compreender o comportamento humano. A responsabilidade moral do <i>homo accountable</i> pode ser confrontada com heurísticas cognitivas, hábitos comportamentais, aspectos psicológicos, questões de gênero e reciprocidade nas interações econômicas. A diversidade desses modelos reflete a complexidade e a multidimensionalidade do comportamento humano na esfera econômica, destacando a importância de considerar não apenas a racionalidade, mas também a ética e a interação social na análise econômica.
<i>Homo Habitualis</i>	O <i>homo habitualis</i> destaca a influência dos hábitos e rotinas na conduta humana, enfatizando a estabilidade comportamental, previsibilidade e repetição de padrões na formação das escolhas individuais.	
<i>Homo Psychologicus</i>	Este modelo de <i>homo</i> busca uma visão mais completa do comportamento humano em situações econômicas.	
<i>Homo Gynoeconomicus</i>	Este <i>homo</i> destaca a importância de considerar as diferenças e desigualdades de gênero nas decisões individuais e nas interações econômicas.	
<i>Homo Reciprocans</i>	O modelo de <i>homo reciprocans</i> enfatiza ética, solidariedade e responsabilidade social na análise econômica, promovendo uma abordagem mais holística e humanizada das interações econômicas.	

Fonte: Elaborada pelos autores baseados em Hunt e Lautzenheiser (2013), Menezes (2023) e Tomer (2001)

Apresentados, mesmo que brevemente, alguns modelos de *homo* formulados pela teoria econômica, é possível destacar que embora o modelo de *homo* tenha mudado a comunidade moral, o palco para sua formação é a mesma, a capitalista, com suas normas, valores e expectativas, que desempenha um papel fundamental na formação da identidade e do comportamento dos indivíduos. Como afirma Menezes (2023, p. 633):

No contexto da *fabricação do sujeito neoliberal*, essa comunidade opera como um mecanismo de controle social, estabelecendo padrões de comportamento e valores que são considerados desejáveis e aceitáveis dentro da sociedade capitalista. Esses padrões podem incluir a valorização da competitividade, da busca pelo sucesso individual e da maximização do lucro. Aqueles que se enquadram nesses padrões são recompensados e incentivados, enquanto aqueles que não se enquadram podem ser excluídos ou marginalizados. Além de influenciar a forma como os indivíduos se veem e se relacionam com os outros, promovendo a internalização de normas e de valores específicos, levando os indivíduos a se identificarem com a ideia do sujeito neoliberal e a agirem de acordo com suas expectativas. Nesse contexto, conforme Dardot e Laval (2016), a sociabilidade do capital busca realizar a *gestão da alma*, uma tentativa de gerenciar e de controlar os aspectos subjetivos da vida dos indivíduos, como emoções, desejos, crenças e valores.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Isto conduz a tese de que o *homo accountable*, bem como todos os demais, são expressões de um modelo maior: o *homo liberalis*. Essa criatura, como uma hidra, tem na figura do *homo accountable* uma de suas cabeças. Lambert e Pezet (2012, tradução nossa), em seu artigo “Accounting e a construção do *homo liberalis*” estabelecem algumas características desse indivíduo:

1. Competitivo e Autônomo (porém controlado): indivíduo competitivo, capaz de construir para si práticas políticas autônomas, mas controladas dentro dos limites e normas estabelecidos pela organização.
2. Asceses de Desempenho: implementa formas de disciplina e autocontrole que visam melhorar o desempenho. O foco está em atingir metas mensuráveis.
3. Relação com o Mundo Social: sua interação com os outros e com a sociedade é influenciada pelo seu desempenho e pela capacidade de atingir metas e objetivos predefinidos.
4. Internalização do Olhar do Observador Panóptico: internaliza o olhar do observador panóptico, o que significa que ele se torna seu próprio supervisor. Essa autoconstituição moral é um complemento à constituição dos sujeitos por meio da normalização do poder e da subjugação. O sujeito se submete a julgamentos de verdade, testando a qualidade de sua subjetivação.
5. Desenvolvimento de Identidades Híbridas: os indivíduos estão sujeitos a uma dupla responsabilidade pelos dados. Por um lado, devem garantir que o outro respeite os padrões mensuráveis, por outro lado, também são responsáveis pelo próprio desempenho representado pelos dados.

Diante das características do *homo liberalis*, em concordância com Ball (2010) e Menezes (2023), temos na ordem neoliberal uma cultura que influencia a formação das subjetividades. Os indivíduos internalizam a importância da performance em seu âmago, resultando na criação de critérios para autoavaliação (culpados ou responsáveis por seus próprios fracassos). Sob a pressão de atender metas e padrões estabelecidos, esses indivíduos são progressivamente incentivados a assumir maior responsabilidade por suas ações, tornando-se mais “accountable”.

Nesse cenário, todas as formulações (pós) modernas de *homo* apenas reificam o ser humano, um objeto manipulável e sujeito à influência do mercado, movendo seus

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

valores ético-morais, seus sentimentos, sua sexualidade etc. Tendo em vista que ao final, as leis econômicas continuam fundamentadas na racionalização e no cálculo, impondo-se sobre a vida humana e transformando o indivíduo em um elemento da engrenagem produtiva. Essa racionalização não se limita a uma identidade numérica, mas sim, a uma visão que objetifica o ser humano, cujo valor é determinado por sua produtividade.

Palavras-chave: *homo accountable; homo liberalis; homo oeconomicus*; filogenia.

REFERÊNCIAS

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DUBNICK, M. “A Moral Being is an Accountable Being”: Adam Smith and the Ethical Foundations of Accountable Governance (March 1, 2010). **68th Annual Meeting of the Midwest Political Science Association**, March 22-25, 2010, Palmer House Hotel, Chicago IL.

HUNT, E. K.; LAUTZENHEISER, M. **História do Pensamento Econômico**. São Paulo: Campus. 2013.

LAMBERT, C.; PEZET, E. Accounting and the making of homo liberalis. **Foucault Studies**, Frederiksberg, n. 13, p. 67–81, may. 2012.

MENEZES, H. C. M. **A mistificação da accountability**: processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo de *accountability* educacional. 2023, 779 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

THATCHER, M. **Interview for Sunday Times**. London: Sunday Times, May 3rd, 1981.

TOMER, J. F. Economic man vs. heterodox men: the concepts of human nature in schools of economic thought. **Journal of Behavioral and Experimental Economics (formerly The Journal of Socio-Economics)**, Amsterdam, v. 30, n. 4, p. 281-293, 2001.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E *THINK TANKS*: TENSÕES E INTERSEÇÕES SEGUNDO A TEORIA DA CAPTURA

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
hermeson.cm.menezes@gmail.com

NARDI, Elton Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elton.nardi@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: FAPESC/CNPq

O texto aborda as tensões e interseções entre o Estado e as *think tanks*, com implicações na formulação das políticas educacionais no Brasil, utilizando a Teoria da Regulação Econômica ou Teoria da Captura (TC) como referência. Além disso, sem a pretensão de esgotar o debate, este trabalho objetiva indicar caminhos analíticos para a investigação do fenômeno da captura regulatória no campo da educação pública.

Nesse sentido, inicia suscitando o seguinte problema: Como é possível demonstrar que específica política educacional é efeito e/ou causa da captura de instâncias do poder público? O que conduz as seguintes questões: Que argumentos podem ser expressos para afirmar que o potencial de influência de um grupo de interesses resultou na captura regulatória? De que forma podemos discernir o que pode ser caracterizado como captura e, ao mesmo tempo, definir o conceito?

Contudo, o debate não se restringe à dimensão teórica da problemática, na verdade ele se estende à metodologia que envolve a própria TC. Isso, conduz o texto a “manipular” tal teoria adotando outro aporte teórico, o Materialismo Dialético e de modo específico a tese dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), formulada por Gramsci (2014a).

Para movimentar as peças desse quebra-cabeça, como primeiras aproximações, adota-se a pesquisa bibliográfica, cuja mobilização visa identificar o lugar e as conexões que cada sujeito ocupa e tece, respectivamente, no complexo *puzzle* do capitalismo, cujas peças centrais são: o *neoliberalismo*, que fornece o marco para a conjuntura dinâmica na qual os

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

atores econômicos e sociopolíticos, com suas diversas morfologias – que aqui denominamos APH, como bancos, empresas, *think tanks*, redes e formações políticas que se apresentam de múltiplas formas e com diversas densidades – interagem entre si, e com *Estados e organismos internacionais*, em um contexto de *paradoxal regulação* na era da globalização – mundialização via abertura e desregulamentação dos mercados, produzindo um novo padrão de Estado Regulador e internacionalização da economia.

Destaque-se que o *status* epistemológico da definição *regulação* sofre variações a depender do autor/obra e do momento histórico. A partir do final dos anos 1970, quando o Estado reduziu seu papel na provisão direta de bens, passando de um Estado positivo para um Estado regulador (Majone, 1999), emergiram, em termos gerais, três teorias de análise da intervenção estatal na economia: Teoria do Interesse Público, Teoria da Regulação Econômica (ou Teoria da Captura – TC) e a Teoria do Agente-Principal (ou Teoria Positiva das Instituições) (Levine & Forrence, 1990).

A Teoria do Interesse Público surgiu diante da necessidade de corrigir falhas de mercado, propondo que a regulação protege o interesse público contra ações de interesses privados. Essa abordagem pressupõe que os reguladores são maximizadores do bem-estar social. Por sua vez, a Teoria Positiva das Instituições, enfoca a questão do controle político, destacando a autonomia dos atores das instituições na regulação. Essa teoria, mobilizada pelos instrumentais teóricos da Ciência Política, aborda como os atores interagem no interior das instituições, considerando as regras do jogo e a capacidade de controle entre eles.

Cada uma dessas teorias mobiliza diversos conceitos para explicar a regulação, porém este estudo não se propõe a analisar o conjunto de tais abordagens, mas somente a TC. E quando se fala em captura regulatória, a produção científica estabelece duas linhas interpretativas: a ampla e a restritiva (Dal Bó, 2006).

Em sua forma ampla, a TC considera a captura como um processo genérico em que interesses externos – interesses especiais, como política externa, política monetária e legislação relacionada à pesquisa e desenvolvimento – influenciam a intervenção estatal na economia. Já a interpretação restritiva foca nos processos em que as *agências reguladoras*, que deveriam controlar os agentes regulados, são manipuladas por esses mesmos agentes.

Para avançar no debate é necessário, a medida do possível, enquadrar o sentido conceitual de regulação. No contexto das reformas regulatórias, iniciadas na década de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

1980 e ligadas a *New Public Management*, prevaleceu uma ideia híbrida, entre uma noção mais restrita – relativa à regulação estatal sobre as agências independentes (*agências reguladoras*) – e uma perspectiva mais ampla – incluindo as forças de mercado e forças sociais e tecnologias. Saddy (2016), a partir da tradição anglo-saxônica, ajuda a entender esse conceito híbrido, destacando quatro características essenciais da regulação estatal:

(I) Trata-se de uma interferência pública intencional; (II) por meio de normas jurídicas, decisões políticas, judiciais e administrativas; (III) que indique, induza ou imponha, proíba ou permita as escolhas para quem a norma é dirigida; e (IV) que vise atingir e respeitar os mais diversos interesses públicos relacionados à interferência (Saddy, 2016, p. 33).

A primeira característica apresentada pelo autor se refere à conduta premeditada por um integrante da máquina pública; a segunda é a de que todas as funções estatais têm caráter regulador; a terceira qualifica a ação intencional, interferindo na autonomia dos indivíduos; e, por fim, o interesse público é o fundamento que autoriza o Estado a regular.

Para Coglianese (2010), o instrumento regulatório pode ser descrito por quatro elementos: alvo, regulador, comando e consequências. O alvo é a entidade à qual a regulação se destina e que sofrerá os efeitos do descumprimento do comando – sanções; o regulador é a entidade que cria e faz cumprir a norma; o comando é o conteúdo da instrução (podendo especificar fins ou meios) dada pelo regulador ao alvo; e as consequências são os resultados alcançados pela regulação.

No caso, os comandos, de acordo com Coglianese (2010), podem ser *de meio* ou *de fim*; *específico* e *genéricos*. Comandos *de meio* são os padrões de conduta, enquanto os *de fim* referem-se a padrões de desempenho, o que importa são os resultados e não os meios adotados. O comando *específico* determina condutas concretas, como o uso de um recurso particular; enquanto os *genéricos*, demandam condutas mais abrangentes, como a obediência à legislação.

Com essas considerações sobre a regulação, mesmo que parciais, é possível rumar para a questão da TC, partindo da influente contribuição de Stigler (1971). O teórico da captura, sugere que a regulação é “adquirida” pela indústria e conduzida por ela em seu benefício, resultando na captura. Para Carpenter e Moss (2014) o fenômeno da TC ocorre quando: as instâncias designadas atuam em favor do ente que deveriam regulamentar. Esse processo resulta na criação ou aplicação de normas que favorecem consistentemente

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

os interesses do setor regulado, em detrimento do interesse público, devido à influência e ação desse sobre os reguladores.

Os autores julgam que para alegar a existência de captura, deve haver um esforço em três frentes: 1. apresentar um modelo identificável – logo “falsificável” –, de interesse público; 2. demonstrar uma mudança política – ou seja, efetiva translação do resultado regulatório – em detrimento do interesse público e em favor do setor e/ou sujeito específico; e 3. demonstrar intenção e ação do setor para justificar a relação causal.

Nesse jogo, os *grupos de interesse* – setores privados regulados e grupos político-partidários – tentam capturar as instâncias de representação política, ou seja, os Estados de modo que seus interesses se convertam em decisões/ações do poder público (leis e normas, políticas públicas etc.), favorecendo as esferas que deveriam ser reguladas.

É claro que, pensando agora de modo gramsciano, os *grupos de interesse* se inserem na sociedade civil, que se distingue da sociedade política, embora esses dois planos sejam expressões superestruturais e estejam organicamente ligados entre si e em relação a estrutura. Ao descrever esses dois planos, Gramsci (2014b, p. 21) chama de sociedade civil “[...] (o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) [correspondendo] à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade [...]”, enquanto a sociedade política exerce o “[...] ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado [instituição feita de força e consenso, de dominação e hegemonia, de violência e de civilização] e no governo ‘jurídico’ [...]”.

Assim, embora Estado e sociedade sejam distintos estão organicamente unidos: “[...] isso significa que por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2014a, p. 258). À vista disso, os APHs funcionam como as vértebras da sociedade civil, instâncias associativas que:

[...] formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação [...] da sociabilidade capitalista] (Fontes, 2010, p. 133-134).

Isso significa afirmar que o conceito de Estado integral (ou ampliado) comporta em si tanto a sociedade política (Estado restrito) quanto a sociedade civil (espaço de luta de classes). Nas palavras de Gramsci (2014a, p. 257):

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

[...] ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo – natural e contratual ou voluntário –, uma ou mais prevalecem [...], constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo.

Aqui, o pensador sardo articula a ideia de aparelho hegemônico com a concepção de ideologia, considerando o “aparelho” como um terreno ideológico, formulador de uma *reforma filosófica*, ou seja, serve para criar *uma nova consciência do mundo e métodos de conhecimento*. Nesse momento, convém lembrar que entre os APHs figuram os *think tanks*: “organizações ligadas à análise de políticas públicas (*policy analysis*), defesa de causas ou políticas (*policy advocacy*), ou instituições elaboradoras de recomendações para a esfera governamental e a sociedade em geral [...]” (Menezes, 2019, p. 291-292).

De natureza ideológica, com inexorável caráter político-econômico, os *think tanks* atuam para capturar o Estado *strictu sensu* e no seu rastro, objeto deste texto, a educação. Agindo de modo orquestral com tecnocratas e Organismos Multilaterais, esses APHs buscam operar o “[...] controle ideológico do sistema educacional [...] para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas” (Freitas, 2012, p. 387).

Ao desenvolver premissas metodológicas para a pesquisa envolvendo os APHs, tendo por base o conceito de Estado integral ou ampliado de Gramsci, Mendonça (2010) chama atenção para a simbiose entre o Estado *strictu sensu* e os APHs. A autora destaca a necessidade de se observar tanto a imbricação da classe no Estado, via APH, quanto o reforço que o Estado faz do próprio APH.

Partindo da ideia de que existe, como se pode inferir de Mendonça (2010), uma relação medular entre Estado e APHs, é possível distinguir quatro campos ou *modus* de captura. A primeira refere-se a *captura política*: as decisões do Legislativo, Judiciário e Executivo são influenciadas para favorecer atores específicos. Mecanismos como *lobby*, participação em conselhos ou comissões, e promoção de bancadas parlamentares são utilizados pelas empresas para influenciar essas decisões.

Como segundo *modus* temos a *captura administrativa*: ocorre frequentemente quando atores regulados, por meio de várias estratégias, garantem o domínio do processo regulatório. O terceiro é a *captura econômica*: envolve a financeirização, a manipulação das taxas de juros e a ameaça de grupos de investidores de retirar investimentos ou barrar financiamentos, que são formas de exercer seu poder econômico.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Por fim, como quarto *modus*, destaca-se a *captura epistêmica*: resulta da dinâmica dos grupos de interesse, quando certos grupos têm mais acesso aos decisores e são melhor representados em termos de opiniões e informações fornecidas. Sunstein (2014) se refere a isso como *epistemologia deficiente*. O mesmo pode ocorrer na regulação, quando o regulador tem uma visão limitada dos fatos, resultando em uma decisão tendenciosa, mesmo que seja a melhor decisão possível com as informações disponíveis.

No entanto, é importante ressaltar que as organizações, independentemente de sua natureza, não possuem poder estrutural para determinar todas as ações do Estado em todos os campos. Por essa razão, certos *grupos de interesse*, como o Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, entre outros, buscam ampliar/fortalecer sua influência política, visando capturar processos decisórios que possam moldar agendas e questões de interesse público em comissões, agências reguladoras e outras instâncias.

Como o objetivo do presente trabalho é indicar algumas direções para investigar o fenômeno da captura regulatória na área da educação pública, é conveniente, nessa etapa da exposição, realizarmos mais um detalhamento da TC. Além das abordagens *ampla* e a *restritiva* (Dal Bó, 2006), é possível classificar a captura considerando: tanto o alcance do *impacto* perverso, resultado pernicioso para o interesse público, quanto em razão da *forma* como ela ocorre.

Sobre o primeiro modo de classificação, Carpenter e Moss (2013) identificam dois graus de captura: (a) captura forte, quando se compromete os resultados da política pública de tal maneira que melhor seria que não houvesse regulação ou que a política reguladora fosse substituída; (b) captura fraca, quando mesmo havendo um certo comprometimento da capacidade regulatória, os resultados da política pública ainda são superiores aos do cenário de ausência de regulação.

Em relação à *forma*, são definidos quatro mecanismos de captura: 1. incentivos materiais – envolvem suborno, troca de favores, oferta de cargos e benefícios, entre outros; 2. assimetria informacional – este desdobra-se em (a) fornecimento de informação viesada, (b) excesso deliberado de informação, (c) complexificação excessiva dos dados fornecidos e (d) captura por tecnologia – retenção de conhecimento técnico/tecnológico; 3. ameaças – pressão ou coação sobre o regulador; e 4. incentivos imateriais ou *captura*

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

cultural – evidenciando fatores psicossociais, essa captura envolve relações interpessoais, identidades compartilhadas e influências sociais na atuação dos reguladores.

Para Kwak (2013), os incentivos imateriais relacionados a mecanismos de captura cognitiva podem ser identificados em três fenômenos: (a) identidade de grupo – há uma identificação pessoal do regulador com o grupo regulado; (b) *status social* – o regulador, influenciado ou atraído pelo *status* do grupo regulado, busca o reconhecimento por parte deste grupo; (c) redes de relacionamento – quando os reguladores fazem parte das mesmas redes de relacionamento (laços sociais e profissionais) que os regulados.

Esse conjunto de possibilidades, classificações, bem como as muitas imbricações do fenômeno da captura com o Estado, aqui expostos, evidenciam que o estudo sobre a TC é um campo fértil para as investigações das políticas educacionais, uma vez que propicia compreender que mecanismos os *think tanks* tem operado para capturar o Estado.

Ciente de que a quantidade de *think tanks*, aqui tratados como aparelhos privados de hegemonia, é vasta, demanda-se cada vez mais estudos sobre as formas como estes atuam, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Por isso, este trabalho sugere que pesquisadores interessados no tema da captura regulatória priorizem abordagens como as premissas metodológicas do APH. O uso deste conceito, baseado na obra de Gramsci, revela-se altamente profícuo.

Diante do exposto e sem a pretensão de encerrar os debates encetados, o que buscamos neste estudo foi indicar caminhos para o manuseio da TC, com foco no conceito de captura e seus diversos mecanismos. Nessa direção, ao abordar as principais formas de captura regulatória identificadas pela literatura, sublinhamos maneiras pelas quais os reguladores que gerenciam políticas educacionais podem ser capturados.

Palavras-chave: política educacional; teoria da captura; captura; *think tanks*; aparelhos privados de hegemonia.

REFERÊNCIAS

CARPENTER, D.; MOSS, D. A. Introduction. In: CARPENTER, D.; MOSS, D. A. (eds.) **Preventing Regulatory Capture: special interest influence and how to limit it**. New York: Cambridge University Press, 2014. p. 1-22.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

COGLIANESE, C.; MENDELSON, E. Meta-Regulation and Self-Regulation. *In*: BALDWIN, R.; CAVE, M.; LODGE, M. (eds.). **The Oxford Handbook of Regulation**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 146-168.

DAL BÓ, E. Regulatory Capture: A Review. **Oxford Review of Economic Policy**. Oxford, v. 22, n. 2, p. 203-225, 2006.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e História. Rio de Janeiro: EPSJV & Fiocruz/UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b. (v. 2).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a. (v. 3).

KWAK, J. Cultural Capture and the Financial Crisis. *In*: CARPENTER, D.; MOSS, D. A. (eds.) **Preventing regulatory capture**: special interest influence and how to limit it. New York: Cambridge University Press, 2014. p. 71-98.

LEVINE, M.; FORRENCE, J. Regulatory capture, public interest, and the public agenda: toward a synthesis. **Journal of Law, Economics, and Organization**, Oxford, v. 6, p. 167-198, 1990.

MAJONE, G. Do Estado positivo ao Estado regulador: causas e consequências de mudanças no modo de governança. **Revista do Serviço Público**, Brasília - DF, v. 50, n. 1, p. 5-36, 1999.

MENDONÇA, S. R. **O patronato rural no Brasil recente: 1964-1993**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

MENEZES, H. C. M. **A accountability educacional – arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador**: os (des)caminhos da Democracia e a preservação do establishment. 2019.392 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SADDY, A. **Regulação estatal, autorregulação privada e códigos de conduta e boas práticas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016,

STIGLER, G. J. The Theory of Economic Regulation. **Bell Journal of Economics and Management Science**, New York City, v. 2, n. 1, p. 3-21, 1971.

SUNSTEIN, C. **Valuing life**: humanizing the regulatory state. Chicago: The University of Chicago Press, 2014.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS-PILOTO CATARINENSES

HEINRICHS, Juliana Nespolo
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc
julinespolo2018@gmail.com

ROSTIROLA, Camila Regina
Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc
camila.rostirola@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e, ao longo dos anos, tem experimentado mudanças e disputas, especialmente, no que se refere às suas finalidades e objetivos. Predomina, nessa etapa, uma dualidade histórica entre a formação direcionada à continuação dos estudos e à preparação para o mundo do trabalho. De acordo com Kuenzer (2001, p. 10), essa dualidade não é apenas pedagógica, “mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”.

Recentemente, essa etapa de ensino vivenciou uma grande mudança, a Reforma do Ensino Médio, via Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017). Dentre as principais mudanças que a reforma estabeleceu foi em relação à carga horária obrigatória, a flexibilização curricular via oferta de Itinerários Formativos e a possibilidade de realização de parcerias público-privadas para a formação técnica e profissional e para a oferta de cursos a distância (Silva, 2017).

A legislação estipulou como prazo para iniciar a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) em todas as escolas de Ensino Médio brasileiras, 2022. No entanto, ainda em 2020, o Estado catarinense através da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), realizou a implementação do NEM nas turmas do 1º ano, em 120 unidades escolares denominadas escolas-piloto. Escolas-piloto são as unidades escolares que optaram em

VIII Colóquio Internacional de Educação

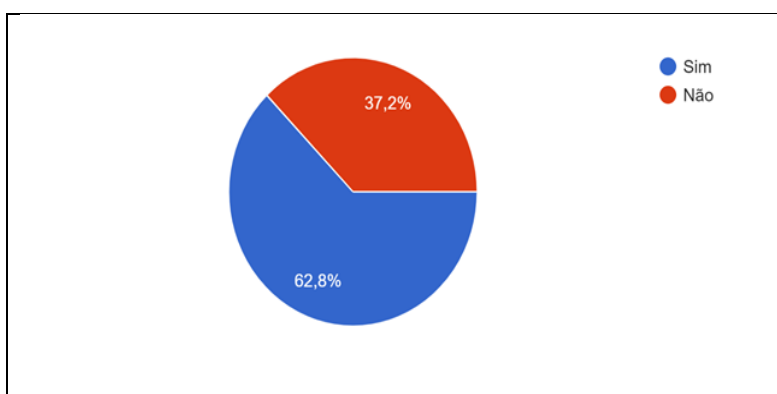
e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

aderir ao Novo Ensino Médio e que atendiam às exigências definidas pela Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018 e da Portaria 649/2018.

Nessa via, o presente estudo tem por objetivo analisar os desafios enfrentados pelas escolas-piloto catarinenses em relação a infraestrutura física, (re)organização e adequação dos espaços para implementação do NEM. Como procedimentos metodológicos recorremos à pesquisa bibliográfica e documental e como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário, sendo que o mesmo foi enviado para os gestores das 120 escolas-piloto, de forma on-line e foram obtidas 86 respostas. Para preservação da identidade dos participantes, não será mencionado o nome dos gestores, nem mesmo das escolas, mas para análise das respostas serão nominados os gestores do 1 ao 86, que é o total de respondentes. Em relação ao tratamento dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo, nos termos aludidos por Bardin (2016).

A infraestrutura, (re)organização e adequação dos espaços foi mencionada 190 vezes pelos gestores, os quais trouxeram à tona elementos que remetem à estrutura e organização dos espaços físicos da escola, sua falta ou necessidade de adequação. O Gráfico 1 apresenta as respostas em relação à adaptação e organização dos espaços físicos nas escolas-piloto de Santa Catarina.

Gráfico 1 – Adaptação ou reorganização do espaço físico



Fonte: elaborado pela autora, com base nos questionários.

Os dados denotam que a maioria das unidades escolares, isto é, 62,8%, precisou adaptar e readequar os espaços nas unidades escolares para atender às demandas advindas

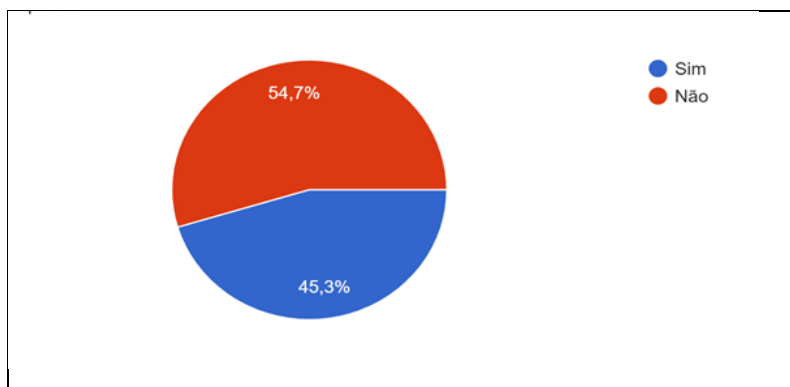
VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

do NEM. Contudo, 37,2%, o que representa uma parcela considerável, afirmaram não terem necessitado de adequações, pois dispunham de espaços condizentes e apropriados às necessidades do NEM.

Além das adaptações nos espaços, os dados apontaram que foram realizados investimentos e/ou melhorias na estrutura física das escolas-piloto, conforme demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Investimentos/melhorias na estrutura física da escola



Fonte: elaborado pela autora, com base nos questionários.

Em relação ao recebimento de investimentos, 45,3% dos gestores afirmaram que suas escolas receberam investimentos e/ou melhorias. No entanto, 54,7% mencionaram que suas escolas não foram contempladas. Essas respostas trazem à tona alguns questionamentos, quais sejam: qual o motivo de as escolas não receberem investimento e melhorias, se esse era um fator propulsor para a implementação do NEM? Pode ser desconhecimento dos respondentes que atuam como gestores há menos tempo e não vivenciaram as ações realizadas no início da implementação do NEM? Os pedidos de melhorias às escolas não foram realizados em tempo hábil, ou deixaram de ser executados?

Ainda, em relação à infraestrutura, vemos que a opinião dos gestores diverge, pois uma parcela significativa, 62,8%, sinaliza que a estrutura foi insuficiente para a implementação do NEM, não atendendo aos anseios propostos; conquanto, 37,2%

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

afirmam ter uma estrutura física suficiente, que atende às necessidades propostas. Isso nos remete à seguinte reflexão: essas escolas realmente possuem uma estrutura que abarcam as necessidades? Por que existe diferença na estrutura das escolas, se ambas pertencem à mesma rede de ensino?

O Quadro 1 destaca algumas respostas presentes nos questionários.

Quadro 1 – Percepções em relação à estrutura física das escolas-piloto

Gestor	Resposta
Gestor 12	Como fomos corajosos em aceitar o sim de ser escola-piloto (se fosse somente pela estrutura física da época, deveríamos dizer não); fomos tachados de loucos em dizer sim sem estrutura física, porém os benefícios físicos foram grandiosos, se tivéssemos oportunidade de mostrar fotos do antes e depois do sim, todos ficam boquiabertos e pedagogicamente falando sem comparação; a evolução é tanta que só quem viveu e vive essa fantástica caminhada consegue entender a profundidade de toda a nova matriz curricular.
Gestor 18	Pintura e reforma de todas as salas e ambientes da escola, instalação do laboratório maker e informática.
Gestor 19	Reparo na estrutura, mas não construção para melhoria da mesma.
Gestor 30	[...] adaptar os ambientes às novas realidades para ser mais chamativo, agradável e em condições de atender às novas demandas do cotidiano.
Gestor 33	Espaço físico insuficiente
Gestor 46	Recebemos toda a escola nova adaptada, salas com medidas de 65,10, laboratórios de arte e química, laboratório de tecnologia, reforma da quadra externa e ginásio e área livre de convivência.
Gestor 51	Falta de estrutura física (laboratórios de Química, Física, Línguas, matemática, Ciências, maker, quadra poliesportiva, refeitório, biblioteca, outros), [...] Falte de infraestrutura básica nas escolas [...]
Gestor 53	Muito investimento em laboratórios e tecnologias

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Gestor 66	A nossa unidade escolar não tem salas suficientes para os laboratórios de ciências humanas, linguagens, espaço maker. sala de jogos, refeitório adequado que atenda às necessidades dos alunos, inclusive por permanecerem o dia todo na escola estes não têm um espaço de convivência. Estamos há 3 anos remando contra a maré, pois sem nenhum laboratório se torna difícil a realização de muitos projetos e ações educacionais tão preconizadas no NEM. O nosso maior desafio foi o espaço físico e a necessidade dos laboratórios nas áreas de conhecimento, que nos fizeram buscar parcerias e ter que sair da escola com os alunos para utilizar espaços emprestados do IFSC e da Unoesc próximos da escola.
Gestor 73	Não foram mudanças exatamente estruturais, mas adaptações para adequação das novas exigências, por exemplo: instalações de equipamento, mudanças adjacentes na área externa, espaço Maker, espaços para desenvolvimento dos projetos da parte flexível do currículo...
Gestor 78	Uma das salas era depósito de materiais, foi reorganizado para atender ao espaço de laboratório de matemática, outra sala que era um museu do município onde as peças foram remanejadas para o município, hoje o espaço é laboratório de ciências sociais, a sala de leitura foi ampliada para atender os estudantes no seguimento das trilhas, sala do projeto de vida a princípio era exclusiva, mas teve que virar sala de aula pra atender às trilhas de aprofundamento, com a reforma da quadra externa também ajudou na questão das aulas de educação física terem seus espaços distintos, entre ensino fundamental e médio, sala de planejamento a escola não possuía sala exclusiva para coordenadora pedagógica, foi definido um espaço para atender aos professores
Gestor 84	Dificuldade com o espaço físico [...]

Fonte: elaborado pela autora, com base nos questionários.

Os dados apresentados demonstram que questões envolvendo a infraestrutura e (re)organização dos espaços físicos são desafios que perpassam a implementação do NEM, principalmente em virtude da dissonância na oferta e garantia de condições físicas, recursais e estruturais para todas as escolas. Evidenciamos com as respostas três situações distintas de escolas.

Um primeiro grupo demonstra possuir disponibilidade de estrutura física e afirma que recebeu diversos laboratórios. De acordo com as respostas, o investimento em laboratórios nas diferentes áreas do conhecimento (ciências da natureza, matemática, informática) foi um marco do NEM, sendo o grande atrativo o laboratório *maker*, cujo

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

objetivo era proporcionar novas possibilidades de aprendizagem aos estudantes. De acordo com Raabe e Gomes (2018), o laboratório *maker* é uma tendência em vários países, inclusive no Brasil, tendo como foco o aluno como protagonista na construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades voltadas às competências do século XXI. Para os autores, o espaço *maker* é uma nova forma de aprendizagem que vai além da informática, pois trabalha em uma abordagem construcionista, enquanto o laboratório de informática tem um caráter instrucionista.

Com relação ao laboratório *maker*, podemos considerar que os gestores concebem este como uma ferramenta baseada no saber fazer, sem considerar, no entanto, que os agentes responsáveis pelo desenvolvimento conceitual desses laboratórios, o propuseram alinhado à perspectiva da educação por competência e de preceitos neoliberais.

O segundo grupo menciona que precisaram readequar seus ambientes para atender às demandas do NEM e, ainda, que encararam o desafio de ser piloto, independentemente da estrutura física. De acordo com as respostas, mesmo com a estrutura deficitária, os gestores afirmam que adaptações foram feitas para atender e viabilizar as demandas desse novo modelo. As principais mudanças estiveram relacionadas com a ampliação dos espaços, reformas e reparos.

O terceiro grupo de escolas convive com a falta de espaço e a impossibilidade de ampliação, enfrentando dificuldades na implementação do NEM, uma vez que não foram contempladas com investimentos na estrutura física. Essa divergência de situações vem de encontro com a contradição exposta no Gráfico 2, assim como nas respostas dos gestores. Para Sátyro e Soares, a infraestrutura das escolas é um fator a ser considerado, pois:

[...] pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (Sátyro; Soares, 2007, p. 7).

De forma geral, a análise das respostas permitiu constatar que a estrutura física foi um desafio na implementação do NEM para algumas escolas-piloto, pois nem todas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

foram agraciadas com reformas e melhorias, da mesma forma com a instalação dos laboratórios, visto que não dispunham de espaço para alocá-los. Já outras, conseguiram remanejar e reorganizar seus espaços e receber investimentos e laboratórios, oportunizando novas possibilidades de aprendizagem aos alunos. Dessa forma, fica a contradição em relação aos investimentos realizados, uma vez que não é unânime dizer que todas as escolas-piloto receberam melhorias. Para Soares Neto *et al.* (2013), no Brasil é comum essa dicotomia entre as escolas, uma vez que tem educandários funcionando sem requisitos básicos de infraestrutura, como por exemplo, a biblioteca.

Ao pensar uma reforma na educação, com um novo modelo de Ensino Médio, é preciso considerar todos os fatores que interferem, inclusive, a estrutura da escola, pois esta é parte integrante e fundamental no processo de aprendizagem e deve garantir espaços físicos que atendam à demanda, ambiente seguro, acolhedor e prazeroso, com condições de acesso, mobília adequada, espaços que oportunizem diferentes práticas pedagógicas e instiguem a curiosidade do educando. De acordo com Didonet, em publicação para o Fundescola (2002), a escola tem mais do que quatro paredes, vai além de uma estrutura que abriga alunos e materiais, é um espaço de produzir conhecimento, de vivências e de formação de pessoas.

À guisa de considerações é importante mencionarmos que a infraestrutura da escola precisa ser considerada como fator determinante para garantir uma educação de qualidade e, esta, tem sido um desafio enfrentado por alguns gestores na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto de Santa Catarina.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; reforma do Ensino Médio; escolas-piloto; infraestrutura e (re)organização dos espaços físicos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DIDONET, Vital. Escola do sonho à realidade: Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. **Programa Salto para o Futuro**, 2002. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/122307Aescolaqueremos.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissionalizante**: as políticas do estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 63).

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. **Textos para discussão**, Brasília, DF: Ipea, n. 1267, 2007. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi. ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

KLAPPOTH, Karina Cavassani

Instituto Federal Catarinense (IFC)

Karinaklappoth2@gmail.com

POSSAMAI, Tamiris

Instituto Federal Catarinense (IFC)

tamirispsm@gmail.com

VIZZOTO, Liane

Instituto Federal Catarinense (IFC)

liane.vizzotto@ifc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado Santa Catarina (FAPESC)

Este trabalho apresenta as primeiras aproximações de uma pesquisa que tem como objetivo analisar as contradições entre os preceitos do Novo Ensino Médio (NEM) e o conceito fundante de educação politécnica do Ensino Médio Integrado no/do Instituto Federal Catarinense (IFC). Para atingir tal objetivo buscaremos, inicialmente, apresentar os preceitos do NEM instituído pela Lei nº 13.415/2017, bem como suas revisões; compreender os preceitos da educação politécnica à luz dos teóricos selecionados para essa pesquisa e, por fim, discutir as contradições do Ensino Médio no Brasil a partir das definições de Institutos Federais de Educação, com ênfase no Instituto Federal Catarinense.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A pesquisa, de natureza qualitativa, elegeu técnicas de pesquisa bibliográfica e documental e se fundamenta na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético da educação por buscar a compreensão da materialidade em sua totalidade. Deste modo, a categoria da totalidade nos permite perceber o contexto histórico, político e econômico em que o Novo Ensino Médio foi concebido e compreendê-lo para além de sua aparência. O que nos permite afirmar que esta Lei é a própria expressão e materialização de “uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (Ramos; Frigotto, 2016, p. 37). Portanto, o Novo Ensino Médio se configurou como uma contrarreforma, termo esse que utilizaremos para nos referi-la no decorrer deste trabalho.

Esta pesquisa é justificada pela necessidade de fornecer uma análise crítica e fundamentada sobre as transformações em curso no Ensino Médio Integrado. Nossa principal hipótese é que o avanço dos preceitos do mercado sobre a educação, materializados no currículo do NEM, impulsiona elementos como o pragmatismo no conhecimento científico, o foco no conhecimento útil e os subjetivismos, entre outras categorias, que contrastam com o conceito de politecnia.

O Ensino Médio no Brasil se caracteriza como um campo de disputas constantes (Caetano; Martini Alves, 2020). A contrarreforma do EM não superou essa lógica e tem sido objeto de debates e discussões, envolvendo diversos atores da sociedade civil, educadores e especialistas desde a sua concepção. A forma antidemocrática pela qual foi instituída a contrarreforma está entre as principais críticas. Após o golpe político de 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência e assinou a Medida Provisória (MPV) nº 746 com menos de 30 dias de governo. A MPV nº 746 foi aprovada, posteriormente, pelo Congresso Nacional com algumas modificações e convertida na Lei nº 13.415/2017 (Silva, 2018).

A rápida aprovação e transformação da MPV nº 746 em Lei, adicionada à Emenda constitucional nº 95, à contrarreforma Trabalhista - Lei nº 13.467/2017, e à Contrarreforma Previdenciária - Emenda Constitucional nº 103/2019 evidenciaram uma orientação de diretrizes econômicas neoliberais sobre as políticas de Estado e estas marcaram a agenda central no período pós-golpe. A contrarreforma do Ensino Médio

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

expressou-se como um componente crucial dessa agenda, alinhando suas diretrizes às necessidades dos setores produtivos e “buscando aproximar sua organização e finalidades ao mercado de força de trabalho” (Possamai, p. 67, 2021).

Nos estados brasileiros, a implementação da contrarreforma do Ensino Médio segue uma lógica semelhante, embora com variações, oferecendo uma formação frágil e "flexível" aos jovens para uma inserção precária no mercado de trabalho. Atualmente o currículo do NEM é organizado de acordo com a Lei nº 13.415/2017, com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências. Sendo dividido em um núcleo rígido, que segue a BNCC, e um núcleo flexível, que oferece até cinco itinerários formativos: 1) linguagens e suas tecnologias, 2) matemática e suas tecnologias, 3) ciências da natureza e suas tecnologias, 4) ciências humanas e sociais aplicadas, e 5) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Os preceitos de desenvolvimento de habilidades e competências, centrais na proposta do NEM, levantam indagações sobre o campo do conhecimento na educação, visto que priorizar habilidades e competências no currículo evidencia o “saber fazer” e põe em segundo plano o conhecimento científico, o que é manifestamente antagônico à proposta de educação integral apontada no mesmo documento. Portanto, a contrarreforma do Ensino Médio evidencia em sua essência transformar a escola em uma “fábrica” de capital humano que serve para alimentar o sistema produtivo baseado na concorrência generalizada (Laval, 2019).

Essa lógica foi aprofundada, amplamente desenvolvida, validada e divulgada pela ideologia conservadora durante os anos do governo Bolsonaro (2019-2023). No período foi implementada uma agenda que descredibiliza a ciência, impulsionada por um viés ideológico que questiona o valor do conhecimento científico em benefício de narrativas políticas específicas. Esse cenário resultou em ataques diretos às instituições científicas e educacionais, minando a confiança pública na ciência e nas universidades, especialmente públicas (Leher, 2020).

A descredibilização da ciência impacta significativamente o sistema educacional e reflete em suas contrarreformas, promovendo um ambiente de desconfiança em relação ao conhecimento científico. Com efeito, afeta-se diretamente a formação dos estudantes e a educação crítica e emancipatória é enfraquecida (Leher, 2020).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Os estudos de Leher (2020) nos remetem à denúncia previamente apresentada por Moraes (2009) em seu artigo "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação, publicado em 2009. No estudo, Moraes (2009) levantou uma preocupação quanto à ameaça ao conhecimento e à ciência que estão, num contexto de ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, conforme citação abaixo:

A denúncia: o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as ciências humanas e sociais. A crítica: o contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico que hoje nos cerca compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias, tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas (Moraes, 2020).

Ainda segundo Moraes (2009), tal movimento leva a um empobrecimento da atividade cognitiva, e, mais ainda, à constatação de que o sucesso da direita no terreno da filosofia da ciência e da sociedade não se deve apenas a seu êxito em alcançar o domínio público; sob aparência de um novo realismo, ela apropriou para si até mesmo o conceito de realidade e de realismo, categorias essas fundamentais para debates sobre a natureza do conhecimento, a validade das teorias científicas e a maneira como compreendemos o mundo.

Portanto, as constatações trazidas por esses autores nos levam a compreender a contrarreforma do Ensino Médio e sua essência e como ela retira dos jovens da classe trabalhadora o direito de acesso a uma Educação Básica que lhes permita uma formação integral, conforme estabelecido contraditoriamente no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que visa ao pleno desenvolvimento do educando, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Obviamente as mudanças na estrutura curricular e pedagógica trazidas pelo NEM, instituído a partir de 2017, tem afetado diretamente o Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essas mudanças têm suscitado intensos debates quanto às suas contradições, especialmente em relação ao conceito de educação politécnica, que é central para a formação integral e crítica dos estudantes da classe trabalhadora.

Atualmente, a proposta de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais que, embora possua fragilidades, se constitui na melhor proposta de formação de nível médio

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

para as juventudes da classe trabalhadora brasileira (Silva; Brandt; Possamai, 2020). Portanto, é imperativo investigar as contradições da contrarreforma quanto ao conceito fundante de educação politécnica dos Institutos Federais. Compreender essas contradições é essencial para avaliar as mudanças na formação dos estudantes.

A educação politécnica, conforme delineado no Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MEC, 2007), visa proporcionar uma formação abrangente e integrada, que articule a educação técnica e científica com uma visão crítica e emancipatória do mundo. A contrarreforma, entretanto, provoca inquietações quanto à desvalorização dos princípios politécnicos.

Os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, têm como missão promover a educação profissional e tecnológica de forma articulada com a educação básica e que se caracteriza por uma formação que combina componentes curriculares do ensino médio tradicional com disciplinas técnicas específicas, alinhadas ao conceito de educação politécnica (Frigotto, 2009).

Sobre as contradições que a contrarreforma do Ensino Médio apresenta, Kuenzer (2017) traz nossa atenção quanto a segmentação dos itinerários formativos, o que pode comprometer a formação integrada, essencial à educação politécnica. Além disso, ela ainda destaca que a ênfase na formação rápida para o mercado de trabalho desvaloriza os componentes críticos e humanísticos do currículo.

Diante do compromisso do Instituto Federal Catarinense (IFC) com a promoção de uma educação pública de excelência, em linha com os preceitos da educação politécnica, torna-se imprescindível analisar as contradições que a contrarreforma apresenta posto ao conceito de politécnica, especialmente nesta instituição para este estudo. Essa análise se torna essencial para compreender como as mudanças legislativas afetam não apenas a prática pedagógica, mas também a estrutura curricular de um modelo educacional que busca proporcionar uma formação integral e emancipatória aos estudantes (Moura; Lima Filho; Silva 2015).

Espera-se que este estudo revele as significativas contradições na estrutura curricular e organizacional do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense resultantes da contrarreforma. E com isso compreender como os princípios da educação politécnica - entendida como um instrumento de emancipação humana e transformação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

social que integra formação técnica, científica e política – se opõem às mudanças impostas pela contrarreforma.

Além disso, a análise permitirá identificar estratégias que buscam defender uma educação politécnica no Ensino Médio Integrado, em especial no/do Instituto Federal Catarinense, permitindo que ela sirva como uma ferramenta de emancipação e desenvolvimento socioeconômico para os jovens brasileiros da classe trabalhadora.

Dessa forma, a pesquisa não apenas esclarecerá as contradições imediatas da contrarreforma, mas também promoverá uma visão de longo prazo para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e alinhado com as necessidades e emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, educação politécnica, Instituto Federal Catarinense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. [Reforma 78 do Ensino Médio]. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** [Documento Base]. Brasília, dez./2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Poder Executivo. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016a, Seção I, p. 1.

CAETANO, Maria Raquel; MARTINI ALVES, Aline Aparecida. **Ensino Médio no Brasil no Contexto das Reformas Educacionais:** Um Campo De Disputas? 2020. Interfaces Científicas - Educação, 8(3), 718–736. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736>. Acesso em: 26 jun. 24.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

as relações sociais capitalistas. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 67-82, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?lang=pt&format=html>.

Acesso em: 06 jun. 24.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola**: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 16 jun. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Educação e o Neofacismo do Governo Bolsonaro**. In: REBUÁ, Eduardo; GOMES, Reginaldo Costa Rodrigo Lima R.; CHABALGOITY, Diego (Org.). (Neo)Facismos e Educação: Reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 46-83.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **"A teoria tem consequências"**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação & Sociedade, v. 30, p. 585-607, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 jun. 24.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima e SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, vol.20, n.63, pp.1057-1080. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 06 jun. 24.

POSSAMAI, Tamiris. **Diretrizes Para o Ensino Médio Integrado do/no Instituto Federal Catarinense**: O Percorso de Construção e Implementação, As Potencialidades e os Desafios. 2021. 190 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Instituto Federal Catarinense – Camboriú, 2021.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016**: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017. DOI:

10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; BRANDT, Andressa Grazielle; POSSAMAI, Tamiris. **Limites e possibilidades da integração curricular no Instituto Federal Catarinense**: reflexões a partir da formação continuada de professores. 2020. Colóquio Humanarum. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/CH.2020.V17>. Acesso

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

em: 24 jun 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. **O golpe no Ensino Médio em três atos que se completam.** In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). Políticas educacionais no Brasil pós-golpe. Porto Alegre: Universidade Metodista IPA, 2018, p. 41-54.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ASPECTOS DO DEBATE E O ENFOQUE MUNICIPAL

GASPERIN, Marcia Regina
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
profmarciadeja@gmail.com

2. Estado e políticas educacionais

A democracia é uma ferramenta para a construção e exercício da liberdade social e somente os meios democráticos são capazes de concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente. Neste sentido, reside na educação para a democracia a síntese da dimensão social dos objetivos da escola (Paro, 2007). Assim, a gestão escolar assume o papel de eixo determinante para a efetivação da qualidade do trabalho educativo, que por sua vez, deve centrar-se em contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes na perspectiva da transformação social.

Este resumo expandido tem por objetivo apresentar uma análise da abrangência democrática da legislação e dos processos de escolha dos diretores escolares, nas redes municipais de ensino catarinenses. Este estudo foi construído através de uma revisão sistemática de literatura. Com o intento de embasar essa análise, efetuou-se exame sistêmico em trabalhos indexados nas bases de dados: Scielo, Portal de Periódicos Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos anos de 2015 a 2022. Utilizando-se de critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 37 publicações. As respectivas publicações foram lidas na íntegra. Resultaram do processo de análise quatro categorias, aqui identificadas como eixos temáticos: o primeiro eixo agrupa os trabalhos relacionados a *políticas e gestão educacional*; o segundo eixo refere-se ao *princípio da gestão democrática e normatização dos processos para escolha de diretores em escolas públicas*; o terceiro eixo diz respeito à *configuração da gestão democrática após a promulgação do PNE 2014-2024*; e, por fim, o quarto eixo aborda a *regulação das políticas públicas educacionais e da gestão escolar*. Cada categoria foi constituída por sistematizações que compreendem as políticas públicas referentes ao

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

processo de escolha democrática dos diretores escolares. As pesquisas identificadas destacam os elementos que viabilizam ou obstaculizam a democratização e apontam para questionamentos referentes não somente à lógica organizacional das escolas, que enfrentam em seu cotidiano.

Este trabalho é fruto de um recorte de pesquisa em andamento, realizada no curso de Mestrado em Educação da UNOESC, intitulada “Rebatimentos na democratização da gestão da escola pública diante de medidas de regulamentação do tema por municípios catarinenses”. A pesquisa tem por objetivo analisar alguns os rebatimentos na democratização da gestão da escola pública, em face das medidas de regulamentação do tema por municípios catarinenses a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e seu enfoque nos processos de escolha dos gestores escolares.

Para fins de identificar e conhecer a incidência da discussão acerca do tema na produção científica da área foi utilizado o método de revisão bibliográfica em três meios de divulgação da produção do conhecimento. Com o intuito de seguir o rigor científico, foram estabelecidos critérios para a busca de materiais científicos na forma de artigos e na forma de dissertações e teses, disponíveis na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Portal de Periódicos Capes, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), haja vista possibilitarem, em conjunto, uma representação significativa do conhecimento produzido no período. A busca culminou nos 37 trabalhos selecionados, assim distribuídos: 13 na base SciELO; 12 no Portal de Periódicos Capes e 12 na BDTD. O levantamento ocorreu com a combinação de três descritores: *gestão democrática da escola*; *municípios*; e *Plano Nacional de Educação*. Para a base de dados SciELO foi utilizado somente o descritor *gestão democrática da escola*, pois a combinação dos três descritores utilizados nas demais bases não possibilitou localizar publicações. A seguir, foram aplicados os seguintes filtros de busca: recorte temporal de 2015 a 2022; recorte geográfico Brasil; idioma português; área Ciências Humanas; revisado por pares, no caso de artigos; e trabalhos de conclusão disponíveis em formato digital. Na etapa seguinte, foram excluídas produções repetidas e aquelas em que foi constatada a ausência do termo *gestão democrática* no conjunto títulos e resumos de cada trabalho mapeado.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Deste conjunto, foi possível, portanto, estabelecer quatro agrupamentos, ou categorias, aqui identificados enquanto eixos temáticos. O primeiro eixo agrupa os trabalhos relacionados a *políticas e gestão educacional*; o segundo eixo refere-se ao *princípio da gestão democrática e normatização dos processos para escolha de diretores em escolas públicas*; o terceiro eixo diz respeito à *configuração da gestão democrática após a promulgação do PNE 2014-2024*; e, por fim, o quarto eixo aborda a *regulação das políticas públicas educacionais e da gestão escolar*.

No primeiro eixo, composto por sete trabalhos, as análises recaíram sobre políticas educacionais e gestão educacional e escolar. Os textos apresentaram vários pontos em comum e divergências significativas ao abordar diferentes contextos e questões específicas. Entre os pontos em comum, em minha opinião, é possível destacar que todos os textos investigam, de alguma forma, a gestão democrática nas instituições educacionais, com enfoque na participação da comunidade escolar.

A maioria dos estudos utilizou abordagens metodológicas mistas, combinando métodos qualitativos e quantitativos para entender os impactos das políticas educacionais. Neste primeiro eixo, cada estudo enfocou contextos e populações diversas. Os enfoques teóricos e analíticos também variaram significativamente entre os textos. Alguns focaram na gestão democrática e na jornada escolar, enquanto outros utilizaram a perspectiva do direito à educação e da qualidade do ensino, por meio da ferramenta analítica do ciclo de políticas. Um dos estudos baseou-se na indissociabilidade entre política e economia, enquanto outro se apoiou na perspectiva pós-estruturalista. As conclusões dos estudos refletem as diferentes problemáticas abordadas em cada estudo. Alguns autores destacaram a importância da formação continuada para gestores escolares, enquanto outros propuseram a implantação de uma gestão democrática da escola alicerçada nos princípios democráticos, enquanto alternativa ao sistema econômico vigente.

Por sua vez, o conjunto amostral de trabalhos que congregou as publicações do segundo eixo, tratou do princípio da gestão democrática e normatização dos processos para escolha de diretores em escolas públicas. Os trabalhos analisados apresentaram diversos pontos em comum, especialmente no que se refere à utilização de metodologias qualitativas para análise e a investigação das políticas educacionais no âmbito das legislações municipais, estaduais e nacionais.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Todos os textos exploraram o princípio da gestão democrática nas escolas públicas, destacando sua importância para a melhoria da educação e a participação da comunidade escolar. Enfatizaram também a necessidade de maior envolvimento de todos os atores escolares (diretores, professores, alunos, pais e comunidade) na tomada de decisões. Grande parte dos estudos adotou metodologias qualitativas, incluindo levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas e questionários. A análise dos textos legais, planos educacionais e diretrizes foi uma constante em todas as pesquisas.

Os trabalhos destacaram diversos desafios na implantação da gestão democrática, tais como a falta de conhecimento sobre a legislação, a pouca participação da comunidade escolar, e a presença de práticas autoritárias e centralizadoras, além da disparidade entre a teoria e a prática da gestão democrática, com a legislação muitas vezes não sendo efetivamente aplicada nas escolas. Todos propuseram estratégias para fortalecer a gestão democrática, tais como a criação de conselhos escolares, grêmios estudantis, e outras instâncias de colegialidade. As conclusões apontaram para a necessidade de maior articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar e de superação das práticas burocráticas e autoritárias.

Embora todos os estudos tratassem da gestão democrática, eles o fizeram em diferentes contextos regionais e temporais. O recorte geográfico perpassou desde o estado do Amazonas até municípios específicos do Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Bahia. Os períodos analisados também variaram, com alguns focando em legislações e práticas recentes (pós-2014) e outros em um histórico mais amplo (década de 1990 até 2020). Alguns textos focaram mais na análise das leis e diretrizes educacionais e sua implantação prática, enquanto outros investigaram a relação família-escola e a institucionalização dos sistemas educacionais municipais, respectivamente.

As conclusões variaram em termos de ênfase, que perpassaram desde a criação de organismos colegiados e atividades integradas, até a dispersão e descontinuidade dos programas e políticas. Alguns dos autores, por sua vez, discutiram a transformação da cultura escolar em práticas mais coletivas e participativas. Em síntese, apesar de todos os textos do segundo eixo convergirem em torno do tema da gestão democrática escolar, é possível dizer que revelaram que a regulamentação da gestão democrática das escolas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

públicas vem ocorrendo no plano jurídico, refletindo assim a complexidade e a diversidade de desafios e práticas na educação pública brasileira.

Tratando-se do terceiro eixo temático, as publicações relacionadas apresentaram enfoque em diferentes aspectos da gestão democrática, mas todos os autores compartilharam do objetivo de avaliar a implementação e os desafios do PNE 2014-2024. Este foco comum revela uma preocupação compartilhada com a aplicação prática e os desafios inerentes à democratização da gestão educacional. A importância da participação social é um tema recorrente. Alguns autores enfatizaram a participação de diferentes atores (gestores, professores, alunos, e a comunidade) na formulação e monitoramento das políticas educacionais. Essa participação é vista como crucial para a efetiva implementação da gestão democrática.

Neste eixo, enquanto alguns autores focaram na dicotomia entre meritocracia e consulta pública, dentro da Meta 19 do PNE 2014-2024, trazendo uma reflexão sobre a compatibilidade desses conceitos, os demais criticaram tal Meta, associando-a a uma ferramenta de políticas neoliberais, sob o argumento que se faz uso de um discurso democrático para promover uma gestão gerencialista. Há ainda estudos que se concentraram na implementação da educação em tempo integral, especialmente na região metropolitana do Rio de Janeiro, enquanto outros investigaram planos municipais de educação, com enfoque na Meta 19.

Além disso, os autores apresentaram diferentes conclusões e proposições em seus estudos, que apontaram para os avanços e dificuldades na implementação do PNE 2014-2024, destacando a necessidade de elaboração de planos estaduais e municipais até a ausência de um consenso sobre a gestão democrática, destacando a persistência de dificuldades para sua implantação. Sugeriram que a participação social democrática é essencial para a melhoria da qualidade educacional. Alguns autores concluíram que a Meta 19 do PNE 2014-2024 promove uma gestão gerencialista sob um discurso democrático, enfatizando a necessidade de uma intervenção política e pedagógica transformadora.

Outras dez publicações estão aportadas no quarto e último eixo, em que foram reunidas publicações relacionadas à regulação das políticas públicas educacionais e da gestão escolar. Os trabalhos compartilharam entre si aspectos relacionados ao enfoque na

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

gestão democrática e participativa, discutindo diferentes aspectos da gestão democrática, que perpassam desde a implantação de conselhos escolares, a autonomia dos diretores, até a participação da comunidade escolar.

A maioria dos estudos utilizou métodos qualitativos, incluindo estudos de caso, entrevistas, questionários e análise documental. Além disso, os textos analisaram políticas educacionais específicas, como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Três dos trabalhos examinaram a implementação e os impactos dessas políticas em diferentes contextos. Os autores ainda apontaram para os desafios quanto à consolidação de práticas democráticas nas escolas, devidos a problemas como a ambiguidade entre políticas formuladas e praticadas, somadas à persistência de uma lógica gerencialista e obstáculos políticos e organizacionais.

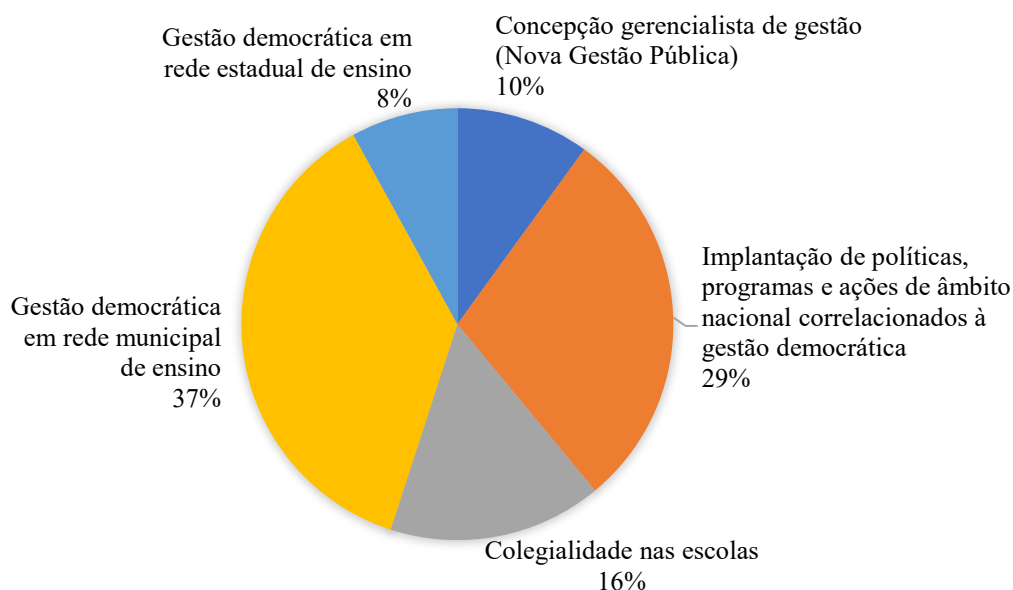
Neste quarto eixo, os resultados e conclusões das pesquisas apontaram para uma evolução tímida na implantação dos conselhos escolares, com uma crítica ao processo que contraria a democratização, tendo em vista o enfraquecimento da gestão democrática devido à lógica gerencialista nas escolas, que restringe a autonomia dos conselhos escolares, influenciada por programas gerenciais. A variabilidade na ressignificação do mérito nos processos de seleção de diretores, que associa a gestão democrática com critérios de mérito e desempenho também foi apontada enquanto obstáculo à democratização da gestão escolar nas escolas públicas. Os autores denunciaram que processos de escolha seguem marcados por características próprias da gestão gerencial, como a competitividade, controle de resultados e critérios técnicos de mérito e desempenho. Tais processos não garantem avanços em uma efetiva participação da comunidade escolar nas discussões e nas tomadas de decisões.

No Gráfico 1, trago uma síntese da produção do conhecimento, destacando a recorrência de publicações, conforme o enfoque dados pelos autores, nos quatro eixos temáticos. Apesar de a ótica ter sido das mais diversas, a maioria dos autores assentou sua análise sobre implantação da gestão democrática no decurso da vigência do PNE 2014-2024, em âmbito municipal, embora nenhum dos trabalhos recaia na temática desde o contexto de redes municipais catarinenses.

Gráfico 1 – Síntese da produção do conhecimento, conforme o enfoque dos autores:

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024



Fonte: organizado pela autora com base no levantamento das publicações (2024).

Assim, conforme examinado, o panorama que se apresenta em termos de publicações da área acerca da temática enfocada demonstra, por um lado, que os princípios da gestão democrática permeiam a normatização dos processos para escolha de diretores em escolas públicas e impactam nas agendas de políticas públicas e ações governamentais relacionadas ao tema, principalmente pela exigência legal de implantação do princípio da gestão democrática da educação escolar pública, previsto tanto na LDB 9.394/96, à luz da Constituição Federal de 1988, ratificado pelo PNE 2014-2024 – Lei nº 13.005/2014 – e pelo Fundeb – Lei nº 14.113/2020 –, corroborando o argumento da necessidade de respeito à gestão democrática e participação da comunidade, expressão de reconhecimento dos atores sociais diversos no processo de escolha dos diretores.

Como é possível concluir por meio do referencial apontado pelos autores, que trazem apontamentos de que ainda prevalece a crença de que as normas podem criar valores e infundí-los nas pessoas, mas que a realidade segue apontando para certa estagnação nas relações democráticas no interior das escolas. Neste contexto, é necessária atenção à dinâmica política em Santa Catarina, onde há suspeita de que a escolha de diretores de escolas segue permeada pelos resquícios conservadores, mesmo quando aponta para uma participação mais ampla da comunidade.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Palavras-chave: gestão democrática da escola; municípios; e plano nacional de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 12 de março de 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal de periódicos Capes/MEC. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Biblioteca Virtual IBICT. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014 – Edição Extra.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundeb e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Página Inicial. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A *ACCOUNTABILITY* NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO- DIALÉTICO – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

SOUZA, Maria Rosângela
Universidade Federal do Ceará (UFC)
mrsouzas@gmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
claricezientarski@yahoo.com.br

Eixo 2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: sem financiamento

O presente trabalho tem como tema e objetiva analisar a *accountability* na política educacional compreendida a partir do método materialista histórico-dialético em suas primeiras aproximações. A referida pesquisa faz parte dos estudos iniciais da Tese que tem como orientadora a professora Clarice Zientarski, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), turma 2024.1.

Para se chegar ao objetivo referenciado, recorreremos à pesquisa bibliográfica em uma abordagem crítica e dialética, ou seja, não se desvencilha de uma perspectiva sócio-histórica, já que o homem é compreendido como um ser eminentemente histórico e social (MARX, 2017) e a realidade é entendida como a síntese de muitas determinações (NETTO, 2011).

Como método de pesquisa adotaremos o materialismo histórico-dialético o qual estuda “[...] as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens” (CHEPTULIN, 1982, p. 1), portanto, no decorrer da escrita apresentaremos as categorias “[...] que exprimem formas de vida [...]” (MARX, 2008, p. 259), as quais tomam o texto na sua dialeticidade materialista, de forma a apontar o movimento e as ligações do objeto estudado.

É importante frisar que o método materialismo histórico-dialético contribui para superar as aparências, já que adentra-se no objeto, ‘esquartejando-o’, para assim descortinar quais mediações e leis são envolvidas nas relações que possui na realidade concreta, pois “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 20).

Desa forma, supera-se a contemplação do fenômeno para não cair no mundo da *pseudoconcreticidade*, que consiste na “existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária” (KOSIK, 2011, p.24), ou seja, partimos do concreto, cujo motor de partida e de chegada seja a dialética, a qual move-se em espiral, pois “a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo” (KOSIK, 2011, p. 18).

Netto (2011), a partir das obras de Lukács, Marcuse e Barata-Moura, entende que os estudos de Marx compreendem três *categorias universais* a saber: a *totalidade*, a *contradição* e a *mediação*, que são articuladas entre si, e foi através dessas categorias que “Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico” (p. 58), o que pretendemos apresentá-las ao longo da pesquisa.

Reverendo o contexto global, muitos países, inclusive o Brasil, sofrem mudanças na sua estrutura econômica, de forma a incorporar princípios de mercado, como a eficiência, eficácia e desempenho, reverberando ao setor educacional, com uma migração que se dá pela influência de organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), o que reverbera em um Estado transmutado, reificado (MENEZES, 2019), cuja sociedade é caracterizada por antagonismos de classes em que o poder é concentrado nas mãos da minoria.

Conforme afirmaram Marx e Engels (2010, p. 57) “a história de toda a sociedade até nossos dias moveu-se em antagonismos de classes, antagonismos que se têm revestido de formas diferentes nas diferentes épocas”, o que se deve ao fato de o capital ser “[...] a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina” (MARX, 2008, p.236), o qual determina as relações de uns com os outros na sociedade a partir de um sistema perverso de exploração do ser humano que perdura até os dias atuais.

Segundo Coutinho (2010, p. 22), que discute sobre o contexto da idade moderna, idade da razão, afirma que,

Desde a teoria de Galileu de que “a natureza é um livro escrito em linguagem matemática” até o princípio hegeliano da “razão na história”, estende-se uma

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

linha que – apesar de suas sinuosidades – afirma claramente a subordinação da realidade a um sistema de leis racionais, capazes de serem integralmente apreendidas pelo nosso pensamento. [...] a razão é encarada com um ceticismo cada vez maior, ou renegada como instrumento do conhecimento ou limitada a esferas progressivamente menores ou menos significativas.

Essa afirmativa do autor já permite compreender que houve rupturas importantíssimas, como o abandono da categoria razão (COUTINHO, 2010), o que nos traz consequências sem precedentes, pois o pensamento, encarnação do “espírito imediatista”, aflora na concepção de realidade sem considerar as grandes categorias como: o humanismo, o historicismo e a dialética (COUTINHO, 2010), e nesse cenário o *fetichismo* prevalecendo na concepção da realidade surge comprometendo a busca pela essência desta.

Atingir a essência numa sociedade em que predomina o *fetichismo*, é uma tarefa árdua e “quando o pensamento não tem condições de superar o imediatismo e o espontaneísmo, não pode superar a descrição da forma aparente e alcançar a reprodução da essência” (COUTINHO, 2010 p. 38), ou seja, se não conseguirmos discernir entre a aparência e essência, seremos apenas objetos manipulados pelos interesses capitalistas.

À época do conhecido *Século das Luzes*, em que a razão foi tomada como protagonista,

A ciência interessava à burguesia por duas razões distintas, mas complementares, e por essas razões esta patrocinou tanto o Renascimento como as Luzes. O primeiro motivo é econômico. O capitalismo caracteriza-se por uma produção voltada para a troca e não diretamente para o uso, o que exige o aumento constante do volume produzido. [...]. O segundo motivo é de caráter político. A estrutura feudal era um entrave à produção e à distribuição de mercadorias [...] (MATTOSINHO; MAGNONI, 2022, p. 529).

O ‘sair das trevas’ envolveu um processo da burguesia que mudou a forma de produção da sociedade, o que reverberou na inovação e o uso de muitas técnicas, que culminou no olhar maior para a educação, já que “[...] há nesse período grande interesse pela educação, o que resulta na proliferação de colégios e manuais de ensino” (ARANHA, 2006 *apud* MATTOSINHO; MAGNONI, 2022, p. 529), entretanto, esses colégios eram destinados à matrícula dos alunos da classe burguesa. Esta pequena síntese sobre o desenvolvimento da ciência e o avanço do capitalismo objetivou apresentar como a *accountability* vai se desenhando no cenário que pretendemos analisar a partir da dialética.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Desenvolvendo o tema em relação à *accountability*, Menezes (2023) entende que nos séculos XX e XXI a *accountability* vem se sustentando na díade: gerencialismo-governança, desde os anos 1970, tendo ganhado muito fôlego com as reformas ocorridas na gestão pública, em que a *New Public Management* (NPM), que está ligada à melhoria do desempenho – governos eficientes, eficazes, flexíveis e transparentes, favorecendo as estratégias de interferência na administração da educação, conduzindo-a ao mercado, ou quase mercado.

Segundo Castro (2007, p. 124), “a reforma gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa” associada à ideia de maior autonomia, habilidade e criatividade por parte dos indivíduos e práticas fincadas em avaliações de desempenho organizacional (eficiência e eficácia), como uma forma de regulação e desregulação por parte do Estado e iniciou-se a adoção de práticas de gestão associadas ao tema governança, reforçando o poder da *accountability* no setor educacional.

Diante de uma realidade que impõe ao sujeito pressão para ser criativo, eficiente, ágil, enfim, um sujeito - fruto do neoliberalismo -, é incentivado à competitividade acirrada, à valorização do desempenho, além da precariedade emocional e instabilidade psicológica (MENEZES, 2019), se estabelece a inversão de valores e princípios morais, cuja racionalidade já não mais discerne se se trabalha com máquinas ou como máquinas (MARX, 2010).

O que é mais grave é “como resultado dos desenvolvimentos capitalistas, desaparece completamente a noção de um instinto social implantado em todos os homens por natureza” (MÉSZÁROS, 2016, p. 235), prevalecendo dessa forma a dissociação, contrariando a afirmativa de “[...] não é consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47), representa não só a vida em sociedade, mas seus vínculos que são indissociáveis.

Se é o *ser social* quem determina a consciência e não ao contrário, isso implica que,

[...] o ser social, [...], está, por sua vez, condicionado historicamente pela produção material da vida, produção essa que significa não só produção econômica (economicismo), mas produção e reprodução dos meios

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

necessários à vida, à sobrevivência humana, que envolve tanto a produção de bens materiais quanto de bens imateriais, produção de objetividade e subjetividade, de elementos objetivos e subjetivos (CHAGAS, 2013, p. 15).

Como discussão dos resultados podemos afirmar que, no que diz respeito à educação, o enfrentamento da crise do capitalismo tem passado pelo redesenho dessa área a partir da racionalidade técnica, construção de indicadores educacionais (aferição de sistemas), em nível global, e estratégias políticas (objetivos e metas) que estão acompanhadas da concepção de eficiência e eficácia na educação, princípios estes definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Eficiência e eficácia passam a assumir centralidade na direção das políticas públicas e sociais ancoradas nas políticas de *accountability*.

Estas organizações difundem valores que balizam as políticas de *accountability* no campo educacional, descartando completamente o *fim último* da educação que é a humanização, a emancipação do sujeito, condição atingida “[...] quando o homem tiver reconhecido e organizado suas ‘*forces propres*’ [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política*” (MARX, 2010, p. 54), ou seja, ser um sujeito cidadão, cujos valores e conduta estejam calcados em prol da vida.

Como destacam Hall e Taylor (2003, p. 198):

[...] as instituições fornecem modelos morais e cognitivos que permitem a interpretação e a ação. O indivíduo é concebido como uma entidade profundamente envolvida num mundo de instituições composto de símbolos, de cenários, de protocolos que fornecem filtros de interpretação, aplicáveis à situação ou a si próprio, a partir das quais se define uma linha de ação. Não somente as instituições fornecem informações úteis de um ponto de vista estratégico, como também afetam a identidade, a imagem de si e as preferências que guiam a ação.

Essas instituições exercem influência sobre os indivíduos. Para Chagas (2012), na sociedade moderna os indivíduos aparecem como hostis, inimigos, competidores, segregados, apartados, divorciados da comunidade, mantendo-os sem vínculos sociais, contrariando, portanto, sua própria essência: de ser social, histórico.

Segundo ainda Chagas (2012, p. 13),

[...] nas condições do capitalismo, o indivíduo se determina como força de trabalho, como mercadoria, como coisa. E como coisa, as relações entre os

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

indivíduos se transformam em relações entre coisas; cada um é indiferente ao outro, está separado dos demais, levando o indivíduo a um completo isolamento social, a uma ausência de comunidade.

Em relação à educação, esta é tomada nessa pesquisa como sendo emancipadora, uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008). Dessa forma, é necessário se desvencilhar da lógica de mercado, em que a *accountability* de certa forma tem contribuído para materializar. Mézáros (2008) discorre sobre a influência da mercantilização no ensino e explora em seus estudos como se dá a luta contra uma sociedade mercantilizada, contra a alienação e a intolerância e questiona como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano.

Enquanto perdurar esse sistema, cujos interesses não são favoráveis à classe trabalhadora, uma vez que as reformas políticas educacionais desenvolvidas ao longo da história nos parecem que apenas atingiam o rótulo, não o conteúdo, o nome, não a coisa em si (MARX, 2011), continuaremos sob o jugo perverso do capital.

E a *accountability* que se efetiva marcada por contradições, “pois a mesma *accountability* que exige a construção do *eu moral e responsável*, em que o *ser responsável* deve dar conta de si mesmo e de suas atividades, secundariza as questões morais e éticas” (MCKERNAN, 2012 *apud* MENEZES, 2023, p. 472.), promove maior controle sobre os indivíduos, de forma a encaminhá-los ao caminho da servidão.

A partir das referências expostas já podemos afirmar que o processo histórico da sociedade vem disseminando um modo de produção que reforça a *alienação* dos indivíduos, além do processo de *fetichização* da realidade, obscurecendo sua essência e consequentemente, os reais interesses da classe burguesa. Compreender, portanto, a história, é compreender como se desenvolve todo o processo de exploração por parte do capitalismo, fato possível a partir do conhecimento da realidade como totalidade.

Portanto, em início de investigação, constatamos a grande relevância do método materialista histórico-dialético para compreender e constatar que a *accountability* nas políticas educacionais, nessa ordem neoliberal, evoluiu e se expandiu cada vez mais, sob o domínio do capitalismo, e como consequências, vem gerando mecanismos de controle e reproduzindo uma lógica perversa que distorce o verdadeiro papel da educação.

Palavras-chave: *accountability*; educação; método; materialismo histórico-dialético.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Referências

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. (orgs.) **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O indivíduo na Teoria de Marx. **Revista Dialectus**, ano 1, n. 1, 2012, p. 1-16.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

HALL, P; TAYLOR, R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, v. 58, n. 1, p. 193-223, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 2008. p. 257 – 272.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital, seção I: mercadoria e dinheiro**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 113 – 158.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOSINHO, Lucas Sá; MAGNONI, Maria da Graça Mello. A miséria da razão e a educação contemporânea: o porquê de a burguesia hoje não poder defender uma educação verdadeiramente autônoma, crítica e criativa a despeito de seus discursos. **Ciência Geográfica**. Bauru, v. XXVI, N. 1, p. 523 - 543, jan/dez. 2022.

MENEZES, Hermes Cláudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do Estado gerencial e avaliador: os (des)caminhos da democracia e a preservação do establishment**. 2019, 392 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46019>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MENEZES, Hermes Cláudio Mendonça. **A mistificação da accountability – processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo na educação**. 2023, 781 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

do Ceará. Fortaleza/CE, 2023. Disponível em:

<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76921>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A IDEOLOGIA DA EFICIÊNCIA NA POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY*: A EDUCAÇÃO CEARENSE AOS MOLDES DO GERENCIALISMO

SOUZA, Maria Rosângela
Universidade Federal do Ceará (UFC)
mrsouzas@gmail.com

VASCONCELOS, Milena Coelho de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
mcdvasconcelos@gmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.br

Eixo 2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: sem financiamento

Neste trabalho o tema a ser abordado é a ideologia da eficiência – conformada à lógica gerencialista - que se efetiva na política educacional de *accountability*. Ainda, discute, de forma muito breve, como essa se materializa no estado do Ceará. Portanto, o objetivo é analisar a ideologia da eficiência, tendo como exemplo, a que é promovida na educação cearense aos moldes do gerencialismo a partir da política de *accountability*.

Este estudo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, crítica e dialética, seguindo uma perspectiva sócio-histórica, cuja fundamentação teórica é a materialista histórico-dialética, a qual toma a totalidade como o ponto de partida para uma análise e uma investigação da realidade concreta, pois, “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 2008, p. 264), o que significa que se parte daquilo que é mais complexo.

Nessa esteira, Netto (2011, p. 42) afirma sobre Marx:

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem, do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Entender a realidade para Marx, é entender que “o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 258), ou seja, há movimentos de idas e vindas para identificar as leis que regem o objeto estudado.

A cada crise do capitalismo há consequências que reverbera na educação, tendo em vista o apoio de organismos multilaterais como: Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, cujo conceito de educação são iluminados pela lógica capitalista, que tudo controla e desta forma, promovem políticas públicas e ancoradas no conceito de *accountability*, visando responsabilizar, avaliar e prestar de contas, como se a educação fosse uma empresa.

No caso do Ceará, a Gestão por resultados, com ênfase no Planejamento, implementação de políticas de caráter meritocrático, monitoramento e avaliação conduziram aos resultados que colocam o estado como exemplo, especialmente por meio dos resultados obtidos nas avaliações externas. Este, portanto, é o teor do presente resumo que se desenvolve na sequência.

Schneider e Nardi (2019, p. 79), salientam que “as bases sobre as quais se assentam propostas de *accountability* em educação na América latina têm por referência pressupostos defendidos por organismos multilaterais, como é o caso do programa de promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL)”, portanto, a base de reformas na Educação desses países é oriunda de organismos multilaterais, cujo interesse é monitorar o ensino público carregando a bandeira de “qualidade” na educação.

Além disso a introdução da eficiência na educação vem com *A New Public Management* (NPM) a qual penetra na educação com seus lemas de melhoria no desempenho, com seus quatro eixos centrais tais como: conservar a máquina administrativa tal como ela; modernizar; mercantilizar; minimizar: reduzir o setor estatal tanto quanto possível [...] (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 101), ou seja, insere os objetivos dessa nova gestão no setor educacional como se esta fosse empresa e para tanto, se vale de ideologias, como a ideologia da eficiência para alcançar o seu intento.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Ideologia, tomada por vários conceitos ao longo da história, é um tema caro a muitos estudiosos, entretanto, há uma necessidade de esclarecer que há várias concepções de ideologias, com uma variedade de significados (JÚNIOR; KLUNCK; FÜHR, 2020), e nesse trabalho, tomaremos sua concepção marxista a partir da obra *A Ideologia alemã*, em que Marx e Engels (2007, p. 93-94) afirmam que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material [...], com a linguagem da vida real”, e na realidade atual, subjugada ao capitalismo, a ideologia se desenvolve voltada para a exploração de resultados, inclusive na educação, em que a eficiência é tomada como lema, como se fosse um mercado.

Segundo Chagas (2012, p. 12) “o que especifica a sociedade capitalista é o valor de troca, o capital, e este determina o nexos da sociedade, o convívio social entre os indivíduos, fazendo com que estes assumam a forma de coisa”, afinal, eles estão imersos num mundo fantasioso, numa realidade ilusória, cuja consciência já está comprometida no processo de *alienação*, típico desse tipo de sociedade.

Os indivíduos se relacionam uns com os outros, segundo Chagas (2013), estritamente por interesses particulares, nunca universal, e dessa forma criam suas conexões numa base de troca, pois,

A dependência mútua e generalizada dos indivíduos reciprocamente indiferentes forma a sua conexão social. Esta conexão social está expressa no valor de troca [...], isto é, num universal, no qual toda individualidade, toda particularidade, é negada e cancelada” (MARX, 1983 *apud* CHAGAS, 2013, p. 29).

As ideologias são, não apenas a generalização das ideias particulares elaboradas pelas classes determinantes, mas todas as ideias materialmente ancoradas e determinadas com um grau relativo de autonomia que são constituídas para resolver os conflitos de classes e como tal, pois é a partir das ideologias estabelecidas que os homens tomam consciência da realidade (MARX, 2008; MÉSZÁROS, 2004).

As formulações ideológicas estão, deste modo, condicionadas às estruturas materiais da sociedade e somente podem ser compreendidas na medida em que são articuladas com as determinações socio reprodutivas do sistema social vigente. Deste modo não existe na sociedade de classes, sujeitos não ideológicos, uma vez que as ideologias já estão dadas quando os homens vêm ao mundo, sendo através delas que eles “adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim” (MARX 2008, p. 48).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Entretanto, segundo Mészáros (2008) “a orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações e valores sociais – segue o mesmo caminho, diretamente dominada pelos problemas da imediatividade capitalista” (p. 112), que promove corrida frenética e competitiva para o mercado tomando como norte uma educação de exposição de números e que quantifica o ensino, cenário propício ao abandono da emancipação, que segundo Marx (2010), emancipar-se politicamente é adquirir direitos de cidadania dentro do Estado, e com isso esse homem emancipado pode reclamar e obter os chamados direitos humanos.

Durante os últimos 30 anos se verifica a diversificação nas práticas de gestão educacional com base nos resultados, os quais são gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional e “estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional e a avaliação de desempenho individual de diretores escolares” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 18).

Esse fato é constatado com a regulamentação pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2005, de um dispositivo indicador de qualidade, no caso, o IDEB, empregado para aferir o desempenho dos alunos (SCHNEIDER; NARDI, 2019). Segundo Fernandes e Gremaud (2009), o Brasil passou a ter um sistema nacional de *accountability* da educação básica, tendo o IDEB como o principal indicador de *accountability* do país, e dessa forma, se promove uma grande exposição desses números na educação.

O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, que se caracteriza como avaliação externa em larga escala e avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos (SEDUC, 2017 *apud* SOUZA, 2021, p. 80).

Segundo Souza (2019), o Estado do Ceará se tornou destaque através de relatórios do WORLD BANK GROUP (Grupo Banco Mundial), apesar de ser considerado um estado ‘pobre’ em renda *per capita*, inclusive, é tomado como um exemplo relevante

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

de como superar condições socioeconômicas adversas para melhorar substancialmente os resultados educacionais com o uso eficiente dos recursos, e ainda:

O Ceará é um estado relativamente pobre, com o seu PIB per capita sendo o quinto menor entre as 27 unidades federativas brasileiras – corresponde a um terço da renda per capita dos estados mais ricos. O Ceará tem aproximadamente 9 milhões de habitantes, equivalente à população da Áustria ou Israel, e superior à de 100 outros países, entre os quais o Paraguai, a Finlândia, a Irlanda e a Nova Zelândia. Apesar da escassez de recursos, o estado apresentou o maior aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ensino fundamental (incluindo os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º) desde 2005, quando o índice começou a ser mensurado (LOUREIRO; CRUZ; LAUTHARTE; EVANS, 2020, p. 2 *apud* SOUZA, 2021, p. 106).

Ainda deve-se frisar que em 2020, o Ceará acumula reportagens na mídia e elogios quando apresenta a entrega de prêmios às escolas que se destacaram, no caso, o Prêmio Escola com Excelência em Desempenho 2020, reconhecendo o destaque de escolas municipais nos resultados do Spaece e do Spaece-Alfa 2019, em que 167 escolas foram condecoradas com placas e recursos financeiros, cujo incentivo superou investimentos da ordem de R\$ 3,6 milhões (SOUZA, 2021).

E dessa forma, a rede municipal de Fortaleza acumula destaques a nível nacional e internacional, por apresentar grandes resultados numéricos na educação, revelada num espetáculo de números e prêmios. Afinal,

O espetáculo domina os homens vivos quando a economia já os dominou totalmente. Ele nada mais é que a economia se desenvolvendo por si mesma. É o reflexo fiel da produção das coisas, e a objetivação infiel dos produtores (DEBORD, 1997, p. 17-18 *apud* SOUZA, 2021, p. 108).

Além disso, tomando como base ideologias que repousam seus fundamentos *fetichizados* da realidade, os resultados alcançados são expostos através da mídia visando divulgar a eficiência da educação no Estado do Ceará, ou seja, a política educacional é norteada pelas diretrizes ou valores do mecanismo *accountability*, conforme a lógica gerencialista.

A ideologia é, portanto, o elemento que nasce das relações materiais e permite a materialização dos comportamentos sociais e da compreensão da realidade, em outras palavras, uma consciência social prática. A ideologia da eficiência materializa-se na educação por meio da imersão no mercado, das expressões, jargões, padronização do ensino, a igualdade de resultados e outras características que não são próprias da

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educação, mas que são incorporadas em nível institucional pelas secretarias de educação, pelos governantes e materializadas nos projetos, nos planos de governo, na lógica gerencialista que se fazem presentes na educação.

Diante do exposto, compreendemos que a política de *accountability* se efetiva na educação como mecanismo e se utiliza de dispositivos, dentre eles as avaliações externas, tendo como finalidade a mensuração de resultados e consequentemente, identificar se o ensino prestado é eficiente. E no estado do Ceará, a gestão por resultados, com ênfase na eficiência e uma postura empreendedora voltada para atender o cliente, tem conduzido o processo educacional, caminhando *pari passu* com os padrões que apresentam o estado como um modelo de boas práticas na área da educação.

Palavras-chave: ideologia; eficiência; *accountability*; gerencialismo.

Referências

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisa Educacionais**, v. 2, p. 17-79, 2011.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O indivíduo na Teoria de Marx. **Revista Dialectus**, ano 1, n. 1, 2012, p. 1-16.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Revista Dialectus**, ano 1, n. 2, 2013, p. 14-32.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213 - 238.

JÚNIOR, Nadir Lara; KLUNCK, Fernanda; FÜHR, Jean Jaison. Ideologia como estratégia de colonização da subjetividade na sociedade capitalista contemporânea. **Revista de Psicologia**, v. 11, n. 1, 2020, p. 127 - 136.

LOUREIRO, André; CRUZ, Louise; LAUTHARTE, Ildo; EVANS, David K. **O Ceará é um modelo para reduzir a pobreza de aprendizagem**. Banco Mundial, 2020. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/200981594196175640/pdf/The-State-of-Ceara-in-Brazil-is-a-Role-Model-for-Reducing-Learning-Poverty.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de Administração Pública: foco nas instituições e ações governamentais**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da novíssima filosofia a alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão e seus profetas. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição para crítica à economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENEZES, Hermes Cláudio Mendonça. **A accountability educacional** – arquétipo do Estado gerencial e avaliador: os (des)caminhos da democracia e a preservação do establishment. 2019, 392 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46019>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SOUZA, Maria Rosângela de. **A política de accountability educacional na rede municipal de ensino de Fortaleza**: a ênfase na avaliação externa. 2021, p. 163. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60677>. Acesso em: 19 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A LÓGICA NEOLIBERAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE EM UMA ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA NO EXTREMO SUL CATARINENSE

MACHADO, Maria Eduarda

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

eduardarabelomachado@hotmail.com

DUTRA, Patrick

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

patrickdutra.his@unesc.net

MULLER, Rafael Rodrigo

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

rrm@unesc.net

2. Estado e Políticas Educacionais

Financiamento: PIBIC – UNESC

Recentemente o contexto da educação brasileira, sobretudo o ensino médio, vem passando por mudanças e desafios, principalmente no que diz respeito ao currículo, que agora atende a uma conduta neoliberal. Isto porque, os fundamentos fomentados por esta nova reforma, são baseados no empreendedorismo, protagonismo, competitividade e rentabilidade, construindo o/a sujeito como próprio capital humano. Com a nova reforma do Ensino Médio, aprovada em 2021, ficou posta uma nova organização curricular, atribuindo novas disciplinas obrigatórias, com isso, as propostas estabelecidas são baseadas em formar jovens que sejam autônomos e protagonistas, a partir da perspectiva competitiva. Dardot e Laval (2023), estabelecem essa ideia de rivalidade e competição a partir da política neoliberal, quando afirmam que,

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Embora se considere típica de uma política neoliberal a construção de uma situação econômica que a aproxime do cânone da concorrência pura e perfeita, há outra orientação, talvez mais disfarçada ou menos imediatamente perceptível, que visa a introduzir, restabelecer ou sustentar dimensões de rivalidade na ação e, mais fundamentalmente, moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência (Dardot; Laval, 2023, p. 179).

A ideia de empreender de si mesmo, acaba sendo valorizada e destacada como ideal único a ser seguido, onde o/a estudante precisa ser essencial para a economia, sendo ele/ela seu próprio capital humano. Esses ideais, que são associados a conduta empresarial, são reforçados pelo componente curricular, projeto de vida, o qual vamos discutir a seguir, mas que em linhas gerais, busca formular os sujeitos como flexíveis, para assim, direcioná-los para o empreendedorismo.

O contexto educacional passou e vem passando por grandes modificações desde a nova reforma do ensino médio, de modo que impõe a idealização do “sucesso”, sendo “alcançada” por esferas como o trabalho e o empreendedorismo, constituindo uma educação alienada ao capitalismo. Além das propostas serem reestruturadas, a carga horária foi modificada passando a ser integral, as próprias disciplinas também foram reformuladas, algumas foram extremamente reduzidas, e novas “disciplinas” ocuparam o espaço da grade curricular, como por exemplo, a inserção do “projeto de vida” como um componente curricular que ocupa espaço e “protagonismo” no currículo e documentos norteadores. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, assevera-se que tal reestruturação busca garantir

[...] aos estudantes serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

A citação acima reforça a ideia de um currículo que projeta pela vida dos/as estudantes, por isso, precisamos cada vez mais questionar e problematizar os novos modelos de ensino, no sentido de dar importância e espaço para a mediação e não a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

imposição e definição da vida dos/das alunos/as, por meio de discursos de formar jovens autônomos e protagonistas.

Quando analisamos as propostas, currículos e ideias que são propagados pela educação brasileira, percebemos a implementação do neoliberalismo como fundamento e ideia da escola como uma empresa. Este sistema busca mirar na instituição escolar, por este ser um espaço que contribui para a formação de subjetividades, consolidando a forma empresa nos processos pedagógicos e nas subjetividades dos/as jovens (Dardot; Laval, 2017). Assim, este sistema considera o estudo como um investimento e que acima de tudo precisa produzir uma renda, ou seja, pontua a escola como uma empresa. Por isso, cada vez mais encontramos nos discursos educacionais fundamentos empresariais que reforçam a competição, premiação, ranking, concorrência e um local prestador de serviços. Embora, deve-se ressaltar que esses fundamentos e processos “acirram as desigualdades sociais, vez que as escolas de “boa” qualidade, ou seja, aquelas que atendem mais diretamente a princípios curriculares estabelecidos como normativas, são destinadas a uma parcela da sociedade e as que são rotuladas como malsucedidas a outra” (Firmino, 2022, p.11).

Ao realizarmos uma análise dos aspectos e intencionalidades dos componentes curriculares, em especial projeto de vida, nos contextos escolares, nesse caso, uma instituição privada e pública, fica explícito um modelo de ensino associado ao sistema neoliberal. Por isso, a necessidade de problematizar o componente curricular supracitado, questionando o seu caráter “terapêutico”, com o intuito de se adaptar para o mercado de trabalho. Como maneira de atender a essas adaptações, as instituições escolares estimulam os/as estudantes a serem flexíveis, adaptativos, empreendedores, protagonistas e responsáveis por definir seu projeto de vida desde cedo, idealizando “conceitos individuais, terapêuticos e intangíveis, como “projeto de vida”, “protagonismo dos jovens” e “competências socioemocionais” a uma realidade mercadológica” (Cechinel; Mueller, p. 15).

Embora o mesmo modelo de ensino, há uma dicotomia entre uma escola privada e uma pública, reforçando a escassez e “empobrecimento dos serviços públicos, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosos nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros”, (Laval, 2019, p.15). Estas concepções

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ficaram perceptíveis a partir de uma análise supracitada, localizadas no Extremo Sul Catarinense, buscando indagar as falas dos professores/as, em especial do projeto de vida e estudantes. Logo, foi perceptível a ausência de sentido do NEM que acaba inibindo a contribuição para a formação cultural, científica e sobretudo valorização do conhecimento, ocupando atualmente um caráter de atender as demandas do capital. De um lado temos uma instituição (privada) que possui infraestrutura adequada às demandas do novo modelo de ensino, bem como formações e materiais e apoio. Enquanto a instituição pública não possui salas para a demanda dos/as estudantes, formações e/ou minimamente produtos de higiene básica, já que agora o ensino é integral. Além disso, existe um abismo entre ambas as instituições, seja pela infraestrutura, formações e práticas, assim fica evidente as disfunções causadas pelo novo modelo de ensino e acentuação das desigualdades. Ressalta-se que os/as alunos/as da escola pública afirmaram, que o atual ensino é ‘cansativo e desgastante’, enquanto os/as estudantes do ensino privado mostraram-se confortáveis com a situação.

Assim, é necessário distinguirmos as discrepâncias do Novo Ensino Médio e o sistema Neoliberal que é afirmado e reproduzido por este modelo de ensino. Essas distinções contribuem para a fragilidade da educação brasileira, fortalecendo as desigualdades nos espaços escolares. Diante disso, buscou-se elencar a problematização: De que maneira o neoliberalismo influencia a sociedade e educação, especialmente no contexto da nova Reforma do Ensino Médio? Logo, elaborou-se o objetivo da pesquisa: Compreender os reflexos da reforma do ensino médio no ensino escolar público e privado no Estado de Santa Catarina e os reflexos destas mudanças nas desigualdades sociais que perpassam estes ambientes. Para a metodologia, foi produzido uma pesquisa de abordagem qualitativa, analisando as desigualdades presentes na educação básica, bem como uma pesquisa de campo, associando os dados coletados com leituras sobre a categoria do neoliberalismo, compreendido como uma racionalidade, estabelecendo um modo de vida. Verificou-se as propostas de duas escolas localizadas no Extremo Sul Catarinense, sendo uma pública e outra privada, a partir de observações de aulas de Projeto de vida, ambas turmas do segundo ano do ensino médio. Pensando nas indagações dos/das professores, especificamente do componente curricular supracitado, foi proposto

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

uma entrevista, estruturada em perguntas relacionadas ao currículo, sobretudo as novas propostas, aflições e indagações.

Os dois contextos analisados expressam distinções sociais e econômicas e que ao mesmo tempo afirmam a escola como um ambiente que atende a lógica da rentabilidade e competitividade, gerando impactos nos que diz respeito a qualidade do ensino. Durante as observações de campo, especificamente da instituição pública, a professora do componente curricular projeto de vida, afirmou que dentre tantas situações que a escola precisa “lidar”, referente a nova reforma, o mais difícil é a evasão dos/das alunos/as, em vista que agora a educação passa a ser integral e os/as discentes precisam trabalhar para contribuírem financeiramente em casa. Cada vez mais, presenciamos situações de evasão escolar - em escolas públicas - e quem é culpabilizado é o próprio estudante. Essa culpabilização e responsabilidade total de si mesmo é um dos fundamentos no atual ensino médio e estrutura do neoliberalismo, que acentua gradativamente as desigualdades. Nessa mesma linha de raciocínio a racionalidade neoliberal perpassa sobre a vida dos indivíduos, governos, instituições e escolas e dentro da perspectiva da educação, busca moldar e formar um determinado indivíduo, sendo aquele/a que o mercado precisa, em outras palavras, empreendedor de si mesmo, além de reforçar a responsabilidade total do próprio sujeito pelo seu fracasso e conquista.

Enquanto muitos ainda lutam para uma educação libertadora, crítica e que contribui para a formação de cidadãos, ainda a encontramos com um caráter voltado à privatização, reduzida ao capital humano, que estimula a competição e avaliação entre as escolas. Assim, segundo Christian Laval,

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade como solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (Laval, 2019, p. 16).

Tal imposição, constrói a “teoria do capital humano”, moldando a escola pelas necessidades do mercado de trabalho, onde os currículos são adaptados pelos contextos no qual trabalhadores devem ser mais flexíveis, ou seja,

As “cargas horárias”, as “avaliações”, o conteúdo programático das “disciplinas”, moldam no “alunado” (seres sem luz própria) uma subjetividade

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho nas empresas e órgãos públicos, entre grupos distintos de “planejadores/as” e “executantes”. Os diplomas e titulações obtidos, por sua vez, conferem reconhecimento social a esse processo e legitimam, ética e politicamente, essa desigualdade como obra do mérito individual ou mesmo da técnica (Antunes; Pinto, 2018, p. 55).

Por tanto, é crucial problematizar e repensar os reflexos do sistema neoliberal que vem persistindo e ampliando-se nas práticas educacionais, sobretudo nas subjetividades dos indivíduos, formando sujeitos automáticos que valorizam estritamente ganhos capitais em detrimento de noções de solidariedade e empatia. Ressalta-se que a pesquisa ainda está em andamento, embora, os resultados preliminares asseveram a acentuação das desigualdades, formuladas por esse novo modelo de ensino e principalmente na racionalidade neoliberal, afetando a escola pública.

Palavras-chave: Educação, Neoliberalismo, Racionalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!:** educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

FIRMINO, I. K. S. . NEOLIBERALISMO: ESCOLA COMO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 218–233, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i1.70661.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática:** a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

PINTO, Geraldo Augusto; ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. Campinas: Cortez, 2018.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A ALFABETIZAÇÃO NO DECRETO Nº 9.765: MOVIMENTOS E TENSÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019)

BERTONCELI, Mariane

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

marianebertonceli@gmail.com

TREVISOL, Maria Teresa Ceron

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

2 - Estado e políticas educacionais

Financiamento: CAPES

A alfabetização é um tema de discussão recorrente em nossa sociedade, ganhando expressiva notoriedade nos últimos anos, especialmente em decorrência do conhecido fracasso verificado pela divulgação de índices de educação, resultantes de avaliações em larga escala, com o objetivo de verificar o nível de aprendizado dos estudantes do ensino fundamental, entre eles alunos das turmas de 1º e 2º ano, considerado o ciclo da alfabetização.

Partindo deste pressuposto, os diferentes governos buscam instituir políticas com objetivo de efetivar ações que potencializem resultados mais adequados no aprendizado dos estudantes. Desta maneira, em 11 de abril de 2019 o presidente Jair Messias Bolsonaro decretou a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O Decreto Nº 9.765 é o documento oficial que se desdobra, posteriormente, em uma série de ações que buscam dar legitimidade e materialidade ao que está pressuposto pelo referido documento.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Cabe destacar que o decreto da PNA foi revogado pelo decreto 11.566, de 2023 que institui o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, que está em vigência atualmente, mas que neste momento não será objeto de discussão. O objeto de análise deste trabalho é o decreto Nº 9.765, da PNA de 2019, pois a discussão sobre a política educacional requer uma análise crítica minuciosa sobre os interesses e concepções intrínsecas aos documentos normativos que viabilizam ações e programas de diferentes naturezas.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar o decreto que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 2019 e suas implicações para alfabetização brasileira, por meio do uso de técnicas da obra “Análise de Conteúdo” de Bardin (2020).

O presente estudo se utiliza de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com foco na análise documental com o uso de duas técnicas de análise de conteúdo, a codificação e a categorização. A definição por estas duas técnicas de modo específico, são para oferecer maior rigorosidade e originalidade a esta discussão.

A codificação é o processo de identificar e marcar unidades de análise no texto, que podem ser palavras, frases ou parágrafos.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados em bruto do texto, transformação está que, por recorte, agregação e enumeração, permitem atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (Bardin, 2020, p.129).

Nos utilizamos deste procedimento envolvendo a leitura e seleção dos artigos do decreto e sua organização com códigos que representem o conteúdo. Nos orientamos nos princípios da obra de Laurence Bardin (2020), no qual iniciamos com a pré-análise do texto, em que procuramos realizar uma leitura detalhada do documento e identificamos os temas recorrentes. Na sequência, realizamos uma seleção das unidades de análise, considerando os artigos do decreto. Ou seja, para criação dos códigos realizamos o recorte de artigo a artigo, enumeramos os temas recorrentes (palavras/códigos), através da análise de frequência de palavras e conceitos identificados, e por fim classificamos as categorias.

Sobre a técnica da categorização, é definida como um processo de agrupamento dos códigos em categorias mais complexas.

A categorização é uma operação de classificação de elementos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2020, p.145).

Posteriormente, realizamos o agrupamento pela análise da semelhança semântica e lexical dos códigos identificados em cada artigo, e levantamos a quantidade de vezes que cada palavra/código se repetiu em cada uma das categorias definidas. Na sequência, apresentamos a Tabela 01, que representa a sistematização deste processo de análise de codificação e categorização sobre o Decreto Nº 9.765 da PNA de 2019.

Tabela 01: Sistematização do processo de análise – codificação e categorização - do Decreto Nº 9.765:

CATEGORIA	PALAVRA/CÓDIGO	FREQUÊNCIA
1. ESTRUTURA DA PNA	Política Nacional de Alfabetização	7
	Ministério da Educação	6
	Entes federados	5
	Assistência financeira	3
	Assistência técnica	2
	Data de publicação	1
	Adesão voluntária	1
1. PRINCÍPIO E OBJETIVOS	Família	5
	Evidências científicas	3
	Integração	3
	Práticas pedagógicas	3
	Plano Nacional de Educação	2
	Direito a Alfabetização	2
	Conhecimento científico	2
	Adesão voluntária	2
	Desenvolvimento integral	2
	Qualidade do ensino	2
	Cooperação	2
	Instrução fônica	1
3.DIRETRIZES E IMPLEMENTAÇÃO	Materiais didático pedagógicos	3
	Implementação	3
	Práticas de ensino	2
	Capacitação de professores	2
	Recuperação e remediação	2
	Evidências científicas	2
	Formação inicial e continuada	2
	Dificuldades de aprendizagem	2
	Orientação curriculares	2
	Instrução fônica (implícita)	
	Metas claras	1
	Alfabetização no primeiro ano	1
	Práticas artísticas	1
	Participação das famílias	1
	Hábitos de leitura e escrita	1
	Alfabetização em modalidades	1
	Valorização dos professores	1
	Práticas de literacia familiar	1

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

	Certificação dos professores	1
	Recursos educacionais	1
	Livros de literatura	1
	Gestores educacionais	1
	Instrumentos de avaliação	1
4. PÚBLICO ALVO E AGENTES ENVOLVIDOS	Famílias	4
	Crianças na primeira infância	2
	Alunos dos anos iniciais	2
	Educação de jovens e adultos	2
	Modalidades especializadas de educação	2
	Professores de educação infantil	2
	Professores alfabetizadores	2
	Professores de Educação básica	2
	Gestores escolares	2
	Dirigentes de redes públicas	2
	Instituições de ensino	3
	Público-alvo	1
	Níveis insatisfatórios de alfabetização	1
	Ensino formal	1
	Agentes envolvidos	1
	Organizações da sociedade civil	1
5. AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO	Fluência em leitura oral	2
	Avaliação e monitoramento	1
	Eficiência, eficácia e efetividade	1
	Avaliações externas	1
	Indicadores e eficácia escolar	1
	Proficiência em escrita	1
	Pesquisa acadêmicas	1

Fonte: dados do Decreto Nº 9.765 da PNA, analisados pelas autoras.

A Tabela 01, destaca as palavras e frases com maior frequência em cada categoria, colaborando com a identificação dos elementos mais enfatizados no Decreto da Política Nacional de Alfabetização. Em síntese, o número de ocorrências por categorias/palavras identificadas são as seguintes:

1. Estrutura da PNA: Total de palavras/códigos: 25 vezes
2. Princípios e Objetivos: Total de palavras/códigos: 30 vezes
3. Diretrizes e Implementação: Total de palavras/códigos: 26 vezes
4. Público-Alvo e Agentes Envolvidos: Total de palavras/códigos: 23 vezes
5. Avaliação e Monitoramento: Total de palavras/códigos: 7 vezes

A produção dos dados evidencia a frequência das palavras em cada categoria, destacando o teor do Decreto da PNA, bem como, quais conceitos/palavras são tratados com maior evidência. A categoria "Princípios e Objetivos" é a mais destacada, seguida

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

por “Diretrizes e Implementação” e na sequência por “Estrutura da PNA”, indicando uma forte orientação normativa e operacional no documento.

Diante da análise das categorias que surgiram a partir a aplicação das técnicas de codificação e categorização aplicadas ao estudo deste documento, podemos aferir que sobre a Categoria 1: *Estrutura da PNA*: A Política Nacional de Alfabetização é instituída por um documento oficial na forma de decreto presidencial, coordenada estrategicamente pelo Ministério da Educação e aderida voluntariamente pelos entes federativos (Estados, Distrito Federal e Municípios). A União oferece assistência técnica e financeira conforme estipulado na Lei Orçamentária Anual.

Diante disso, podemos apontar que a adesão, mesmo que “voluntária”, está vinculada a aplicação de recursos, o que necessariamente implica na pressão aos entes federados à adesão, pois os recursos das redes são pífios para qualquer etapa da educação, de maneira que qualquer ação que viabilize financiamento atrai as redes e instituições de ensino.

Sobre a categoria 2: *Princípios e Objetivos*, constatamos que esta política é baseada em princípios que incluem a cooperação entre entes federativos, fundamentação em evidências científicas, integração de práticas pedagógicas, desenvolvimento integral da criança e igualdade de oportunidades educacionais.

Salientamos ainda que a instrução fônica é explicitamente mencionada nos princípios e objetivos, mas para além disso está presente nas entrelinhas das diretrizes de práticas pedagógicas e desenvolvimento de materiais. A “instrução fônica sistemática” é mencionada como um dos seis componentes essenciais para a alfabetização, juntamente com a consciência fonêmica, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Os objetivos da PNA são elevar a qualidade do ensino, assegurar o direito à alfabetização, impactar positivamente a trajetória educacional e promover o conhecimento científico sobre literacia e numeracia.

Nesta categoria percebemos que existe um apagamento do debate sobre letramento, pois não aparece em nenhum fragmento da política este elemento tão importante, especialmente no que tange o que se pensa e o que se quer para a alfabetização brasileira. Em contraposição, percebemos o uso frequente do termo literacia e a retomada de outros termos, que representam reducionismos conceituais para a área.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A retomada dos termos ‘código’, ‘codificar’ e ‘decodificar’ configura mais um reducionismo defendido pela PNA que leva ao reducionismo da alfabetização ao “ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). É nessa perspectiva que o emaranhado de reducionismos que integram a PNA acerca de alfabetização, de sistema alfabético, de princípio alfabético e de código linguístico, cerceia o termo letramento do cenário educacional brasileiro, impondo o termo *literacia*. (Santos; Santos; Pinheiro, 2020, p.173).

Na Categoria 3: *Diretrizes e Implementação*: A implementação da PNA segue diretrizes específicas que priorizam a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, incentivam práticas pedagógicas na educação infantil e promovem a integração de atividades artísticas e a participação das famílias. A implementação também inclui o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos, capacitação de professores, recuperação e remediação de alunos com dificuldades, e a produção e disseminação de evidências científicas.

Com foco na alfabetização alicerçada nos vieses fonológicos como paradigma para a aprendizagem inicial da língua escrita, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) é lançada, pelo Decreto nº 9.765, em abril de 2019, “sugerindo” o ensino da leitura e da escrita pelo método fônico, antecipando o que seria implementado na educação infantil e no ciclo de alfabetização, a partir do que defende como evidências científicas exitosas nacionais e internacionais. (Santos; Santos; Pinheiro, 2020, p.169).

Sobre a Categoria 4: *Público-Alvo e Agentes Envolvidos*. A PNA tem como público-alvo crianças na primeira infância, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, alunos com níveis insatisfatórios de alfabetização, jovens e adultos fora do ensino formal e alunos de modalidades especializadas. Os agentes envolvidos na implementação da PNA incluem professores da educação infantil e fundamental, gestores escolares, dirigentes de redes públicas, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil. Cabe destacar como a família e a literacia familiar aparecem em três das cinco categorias evidenciadas, ganhando expressão na PNA.

Para finalizar, a Categoria 5: *Avaliação e Monitoramento*. A avaliação e monitoramento da PNA são realizados por meio da avaliação da eficiência, eficácia e efetividade dos programas e ações, difusão de análises de avaliações externas, desenvolvimento de indicadores de eficácia escolar e fluência em leitura, além do incentivo a pesquisas acadêmicas para avaliar a política.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Esta categoria está associada a um movimento cada vez mais intenso das políticas públicas, implicadas pelo tensionamento dado pelo avanço das políticas neoliberais de avaliar e monitorar os resultados de ensino e aprendizagem cada vez mais cedo e fortalecer o trabalho sobre a ótica do desenvolvimento das competências.

Além destes apontamentos, frisamos como grande parte dos pesquisadores da área tem analisado a PNA (2019) e a repercussão para a alfabetização brasileira.

Inúmeras são as críticas que vêm sendo levantadas em relação à Política Nacional de Alfabetização, por parte dos pesquisadores e associações, tanto pela perspectiva teórica e metodológica que perpassa a proposta de alfabetização, quanto pelo modo impositivo e arbitrário que vem sendo efetivada. Não há diálogo com grande parte dos pesquisadores brasileiros em alfabetização, ao contrário, há um silenciamento em relação à vasta produção da área.

Os apontamentos finais deste estudo, mesmo que incipientes, fazem parte da proposta de investigação, em curso, no Doutorado em Educação, na qual pretendemos aprofundar as análises. Sendo assim, partimos da premissa de que este resumo nos permitiu conhecer o documento com rigor científico e provocar o debate. Como resultados do estudo podemos indicar que o decreto, objeto de análise se constitui em um documento de caráter normativo e orientativo, que defende um posicionamento político e ideológico pautado em pressupostos neoliberais, articulando recursos financeiros a adesão das ações propostas pela política. Destacamos a ênfase atribuída à responsabilização da família pela alfabetização da criança, o apagamento dos estudos brasileiros do campo, assim como do conceito de letramento, em detrimento de outros conceitos como literacia, código e a defesa da “instrução fônica sistemática” que deve acontecer com o trabalho docente focado no ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada. (BRASIL, 2019).

A sistematização da análise por meio do uso das técnicas de codificação e categorização nos possibilitaram uma análise mais rigorosa e ponderar de modo mais assertivo sobre os discursos defendidos neste documento. Por fim, afirmamos nosso posicionamento em defesa de políticas públicas construídas democraticamente, considerando e respeitando as realidades brasileiras e de modo especial, políticas que olhem para a alfabetização como campo complexo, como fenômeno multifacetado que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

demanda um debate constante e articulado às escolas, professores, pesquisadores, gestores educacionais, dirigentes e mesmo sociedade política e civil, mas que não deixem também de olhar e escutar às crianças que estão imbricadas por este processo.

Palavras-chave: Decreto Nº 9.765; Política Nacional de Alfabetização; ciclo da alfabetização de turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: Seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, 11 de abril de 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo, Edições 70, 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, JANAÍNA Soares Martins. *Tempo de Aprender*: Um desserviço para a alfabetização do Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, ISSN: 2446-8584, n.16 (edição especial) - 2022.

SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. *Política nacional de alfabetização: O foco na literacia e o Silenciamento do letramento*. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 2, 2020.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

TENDÊNCIAS E QUESTÕES EM ABERTO EM PESQUISAS SOBRE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS BRASILEIRAS (2013-2022)

LESNIESKI, Marlon Sandro
Universidade do Oeste de Santa Catarina
marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

NARDI, Elton Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina
elton.nardi@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: CAPES

As investigações acadêmicas frequentemente incorporam revisões bibliográficas, utilizando diversas metodologias. No campo da educação, destacamos a metodologia do Estado do Conhecimento (EC), abordagem que facilita uma compreensão aprofundada e reflexiva da produção científica, analisando contextos, períodos e ambientes específicos.

Sob esse entendimento, o trabalho tem por objetivo analisar tendências analíticas em publicações sobre universidades comunitárias na área da Educação, utilizando a metodologia EC. A investigação seguiu quatro etapas propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021): 1) bibliografia anotada; 2) bibliografia sistematizada; 3) bibliografia categorizada; e 4) bibliografia propositiva. Foram coletados textos em bases de dados específicas, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como recorte temporal o período de 2013 a 2022 e como descritor *universidades comunitárias*.

Dos textos selecionados para a análise, foram elencados quatro grupos temáticos: expansão e acesso às ICES (Instituições Comunitárias de Educação Superior); formação profissional e trabalho docente; gestão das ICES; e internacionalização e extensão universitária. A Tabela 1 relaciona o quantitativo de trabalhos por grupo elencado.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos por grupos temáticos.

Grupos Temáticos	Artigos	Dissertações	Teses	Subtotal
Expansão e acesso às ICES	3	2	1	6
Formação profissional e trabalho docente	2	1	2	5
Gestão das ICES	1	0	1	2
Internacionalização e Extensão Universitária	0	1	1	2
TOTAL				15

Fonte: elaborada pelos autores com base em levantamento nas bases SciELO e BDTD (2024).

O agrupamento temático “Expansão e acesso às ICES” engloba as pesquisas que versam sobre diversas dimensões relacionadas ao aumento da oferta e ao acesso de estudantes à educação superior, no contexto das universidades comunitárias brasileiras. Vale destacar que a expansão e o acesso à educação superior têm sido tema central em políticas públicas e debates acadêmicos, pois impactam diretamente o desenvolvimento social e econômico, bem como as oportunidades de formação e ascensão profissional de indivíduos.

O artigo de Felicetti (2014), “Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica”, analisa a experiência de bolsistas do ProUni em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Questões como avaliação, vagas, acesso e evasão são abordadas, destacando o aumento de vagas e matrículas, embora a demanda ainda supere a oferta. O ProUni é apontado como facilitador do acesso de grupos minoritários à educação superior privada. Apesar de dificuldades financeiras e socioafetivas, a maioria dos graduados conclui o curso no tempo esperado e está satisfeita com seu trabalho atual.

O estudo de Brocco (2017), “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda: significado do ensino superior para universitários bolsistas”, revela que estudantes veem o ensino superior como um meio de mobilidade social. Por sua vez, Fioreze *et al.* (2022), em “Um documento para chamar de nosso: refletindo o protagonismo estudantil a partir da experiência de uma universidade comunitária”, discutem o protagonismo estudantil na Universidade de Passo Fundo, mostrando a importância da participação na criação de políticas estudantis.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A dissertação de Policarpo (2017), “Políticas públicas e inclusão social no ensino superior comunitário em Santa Catarina: a Universidade do Extremo Sul Catarinense no período desenvolvimentista (2005-2015)”, analisa o impacto do ProUni, Fies, artigo 170 (SC) e bolsas municipais de Criciúma em uma universidade comunitária. Com uma abordagem qualitativa e método dialético, o estudo aborda o contexto histórico da educação superior no Brasil, a evolução das políticas de bolsas, e as contradições e trajetória dos programas de bolsas, concluindo que essas políticas ampliam oportunidades educacionais e fomentam o desenvolvimento institucional.

Alternativamente, na dissertação “Fatores de permanência do ingressante no ensino superior em uma universidade privada comunitária do Rio Grande do Sul”, Bombardelli (2018) analisa os fatores que influenciam a permanência de novos estudantes em cursos de graduação presenciais durante o primeiro ano. Utilizando uma abordagem de estudo de caso, com análise quantitativa e qualitativa, o estudo aborda a democratização do ensino superior, o perfil do estudante universitário, e a persistência estudantil, destacando fatores como apoio, envolvimento e adaptação acadêmica.

Abordando a falta de informações acessíveis no sistema catarinense de ensino superior, a tese de Voos (2016), “Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses”, aborda a evasão e o abandono estudantil no sistema de ensino superior de Santa Catarina. Enquanto outros países possuem políticas institucionais específicas, no Brasil essa questão é menos explorada. A pesquisa documental analisou documentos de 10 universidades comunitárias filiadas à Acafe e estudos sobre o tema. Dividido em seis seções, o trabalho destaca a relevância científica e social, as perspectivas metodológicas, a produção teórica, o cenário das instituições, e a política de permanência da Acafe. Voos conclui que, apesar dos esforços das instituições, há uma lacuna entre a formulação e a execução das políticas de permanência. A autora propõe uma nova agenda para as universidades comunitárias e apresenta sugestões para uma política de permanência mais eficaz (Voos, 2016).

O segundo grupo temático, “Formação profissional e trabalho docente”, que reúne mais trabalhos selecionados, compreende pesquisas que abordam o conjunto de processos e práticas relacionados à preparação e atuação de professores em diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse grupo engloba não só a formação inicial de docentes em

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

cursos de licenciatura, mas também programas de formação continuada, desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento docente. Além disso, inclui questões ligadas ao próprio exercício da docência, como metodologias de ensino, avaliação, gestão de sala de aula e políticas educacionais.

O artigo de Matos e Hobold (2015), “Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no ensino superior”, investiga como o trabalho docente influencia os sentidos subjetivos no ensino e aprendizagem. Utilizando uma abordagem qualitativa, os resultados mostram que o trabalho docente impacta significativamente os sentidos subjetivos dos estudantes, destacando indicadores como respeito, generosidade, ética, flexibilidade e conhecimento. A disposição do professor em ajudar é uma característica marcante. Por conseguinte, o artigo “Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia” (Ostrovski; Sousa; Raitz 2017) analisa as expectativas de estudantes de Pedagogia sobre a profissão. A pesquisa revela a importância da qualificação, mas aponta a falta de reconhecimento e a remuneração insuficiente como pontos negativos.

Da base de dados BDTD, a dissertação “A educação ambiental em instituições de ensino superior associadas ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas”, de Cíntia Eliza Mahl (2020), diagnostica as ações ambientais em ensino, pesquisa e extensão nas universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. Utilizando o método Estado da Arte e questionários, Mahl constatou um aumento significativo de pesquisas ambientais, principalmente em Biologia e Engenharia Ambiental. As respostas indicam várias atividades ambientais, mas o caráter naturalista é insuficiente para atender ao Plano Nacional de Educação Ambiental.

A tese “Educação Socialmente Responsável - Expressões no Ensino de Graduação em Universidade Comunitária” (Silva, 2014) analisa a responsabilidade social na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, focando na formação ética e cidadã. Utilizando o pensamento de Edgar Morin e a gestão ética de François Vallaëys, a pesquisa qualitativa utiliza análise documental e grupos focais para examinar políticas e estratégias educativas que promovem a responsabilidade social universitária. Silva destaca a diversidade de iniciativas e a necessidade de integrá-las em uma gestão sustentável, abordando desafios e oportunidades para consolidar essa perspectiva.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Similarmente, a temática sobre metodologias ativas é desenvolvida na tese de Ferreira (2017) que analisa na formação de estudantes em uma ICES catarinense, baseando-se nas perspectivas de docentes e discentes. Com abordagem qualitativa, os dados foram coletados através de entrevistas, grupos focais e análise de documentos institucionais. A Análise Textual Discursiva revelou que metodologias ativas resultam em estudantes mais autônomos, críticos e politizados, mas enfrentam desafios como resistência de professores e precariedade da educação básica.

O terceiro grupo temático, *Gestão das ICES*, engloba as publicações que abordam um conjunto de processos e práticas relacionados à administração e ao monitoramento das ICES. Esse grupo abrange desde a elaboração de políticas e planejamentos estratégicos até a gestão financeira e a organização administrativa das instituições.

Em “A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo?”, Fioreze (2020) analisa como as universidades comunitárias regionais do Rio Grande do Sul estão adaptando seus modelos de gestão diante da mercantilização da educação. O estudo destaca as tensões enfrentadas pelas universidades no contexto da economia do conhecimento, que são vistas como estratégicas para o desenvolvimento econômico, mas criticadas por elitismo e falta de reatividade às demandas sociais. Fioreze observa que a expansão da educação superior no Brasil ocorreu principalmente via setor privado, com risco para a qualidade acadêmica. A autora enfatiza o potencial das universidades comunitárias como instituições híbridas, mas ressalta o desafio de equilibrar gestão e valores educativos.

A temática da identidade e dos valores das universidades comunitárias é debatida na tese de De Sá (2019) que analisa esse fenômeno nas Universidades Comunitárias Confessionais no Brasil, focando na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na PUC-RJ. Utilizando metodologia qualitativa, a pesquisa destaca que a confissão religiosa, filantropia e relação comunitária são distintivos dessas instituições. A pesquisa conclui que a identidade institucional é fundamental para a coesão e manutenção da cultura universitária confessional.

Por fim, o quarto e último grupo temático, *Internacionalização e extensão universitária*, compreende os trabalhos que tratam de um conjunto de processos e práticas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que visam à integração de instituições comunitárias de ensino superior em um contexto globalizado, abrangendo, também, pesquisas que focam em um conjunto de atividades e práticas que visam à relação entre universidade e sociedade, com o objetivo de promover a produção e a disseminação do conhecimento científico e tecnológico, voltados para a solução de problemas em comunidades locais e regionais.

Nesse grupo encontra-se a dissertação “A experiência da mobilidade acadêmica internacional na perspectiva de quatro estudantes de uma universidade comunitária do sul do Brasil” (Silveira, 2018), que analisa as dimensões da mobilidade acadêmica internacional de quatro estudantes. Com abordagem qualitativa, revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, a pesquisa destaca três categorias: motivações intrínsecas, adaptações em novos contextos e percepções antes e depois da mobilidade. Silveira enfatiza a importância das relações interpessoais para superar dificuldades e revela ambiguidade dos acadêmicos entre expectativas e a realidade do intercâmbio.

O segundo trabalho desse grupo temático é a tese “A extensão em universidades comunitárias católicas: tensões entre ciência, fé, estado e mercado” (Jesus, 2016), que analisa as influências sobre as concepções de extensão em universidades católicas comunitárias, utilizando metodologia bibliográfica e análise documental. A autora destaca a complexidade e ambiguidade das ICES, que enfrentam tensões entre ciência, fé, Estado e mercado, tornando a extensão um campo de disputas conceituais.

Em seu conjunto, os trabalhos levantados evidenciam que há poucos estudos publicados sobre universidades comunitárias no Brasil, apesar de sua presença significativa, especialmente no sul do país. Os estudos existentes focam, principalmente, na dinâmica e em desafios dessas instituições, como acesso, permanência, e organização institucional, além de valores que fundamentam suas ações.

Embora se destaquem a expansão do acesso e a formação profissional, falta uma abordagem que considere questões como as desigualdades estruturais perpetuadas na sociedade e presentes nessas instituições. Os estudos analisam políticas como o ProUni, mas não abordam como essas iniciativas, apesar de importantes, não superam as barreiras estruturais que impedem o acesso equitativo ao ensino superior. A contradição entre a educação como prática social e como instrumento de controle social e perpetuação das desigualdades é outra questão não discutida nas publicações examinadas.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Ademais, em tempos de aguda mercantilização da educação, a alienação do trabalho docente e a orientação ostensiva para o mercado não podem deixar de ser preocupações centrais, haja vista comprometerem a qualidade social da educação e implicarem a formação ética dos estudantes. A preservação da identidade dessas universidades em meio à pressão do mercado competitivo, que tende a perpetuar desigualdades de dimensões globais, é aspecto praticamente ignorado no conjunto de publicações examinado, assim como ocorre em relação a formas de resistência e reação aos efeitos do sentido mercantil sobreposto ao comunitário.

Palavras-chave: educação superior; universidades comunitárias; estado do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOMBARDELLI, Juliana Oliveira. **Fatores de permanência do ingressante no ensino superior em uma universidade privada comunitária do Rio Grande do Sul**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2018.

BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017.

DE SÁ, Daniella Guimarães Bergamini. **A identidade que revela uma origem: um estudo sobre duas universidades comunitárias e confessionais brasileiras**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014.

FERREIRA, Robinalva. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios**. 2017. 383 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FIGUEIREDO, Cristina. A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 79-98, jan. 2020.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FIGUEIREDO, Cristina. *et al.* Um documento para chamar de nosso: refletindo o protagonismo estudantil a partir da experiência de uma universidade comunitária. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 695-713, set./dez. 2022.

JESUS, Janaína Cristina de. **A extensão em universidades comunitárias Católicas: tensões entre ciência, fé, estado e mercado.** 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MAHL, Cíntia Eliza. **A educação ambiental em instituições de ensino superior associadas ao consórcio das universidades comunitárias gaúchas.** 2020. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MATOS, Silvia Simão de; HOBOLD, Márcia de Souza. Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n.2, p. 299-307, maio/ago. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

OSTROVSKI, Criziele Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017.

POLICARPO, Thaíse Arnold. **Políticas públicas e inclusão social no ensino superior comunitário em Santa Catarina: a Universidade do Extremo Sul Catarinense no período desenvolvimentista (2005-2015).** 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico -Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

SILVA, Inês Amaro da. **Educação socialmente responsável: expressões no ensino de graduação em universidade comunitária.** 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVEIRA, Viviane de Brum da. **A extensão em universidades comunitárias Católicas: tensões entre ciência, fé, estado e mercado.** 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2016.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses.** 2016. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BREVES NOTAS¹

MORAIS, Michele Luciane Blind de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
micheleblind10@yahoo.com.br

SCHNEIDER, Marilda Pasqual
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais.

Financiamento: Capes (código 001).

A Educação Comparada, desde sua gênese em 1817, com Julien de Paris, possui uma vocação reformista (Vicentini e Lamar, 2022; Rust et al., 2012). Seu uso esteve intrinsecamente relacionado à contribuição com reformas educativas mais fundamentadas (Ferreira, 2008) e seus resultados foram utilizados para justificar tais reformas (Bonitatibus, 1989). Contudo, no anseio em adquirir *status* científico e aceitação, com validade epistemológica, a EC pautou-se em encontrar leis gerais aplicáveis de forma generalizada às políticas educacionais.

Essa explicação sofreu inúmeras críticas ao longo do tempo, uma vez que, em decorrência do pragmatismo atrelado a implementação das reformas nas políticas educacionais deixou de considerar as singularidades de cada nação. Para Malet (2004, p. 1317), “a falta de poder mobilizador da retórica da globalização, ou mais localmente da ‘europeização’, pode, de fato, gerar fenômenos regressivos, de retraimento identitário”. O pesquisador francês adverte que não podemos “vaguear à vontade nos sistemas educativos do mundo inteiro, como uma criança que brinca num jardim, e colhe, aqui e acolá, uma flor de um matinho, folhas de outro, e esperar que, ao plantarmos em nosso próprio jardim o produto dessa colheita, dela brote uma planta nova” (Malet 2004, p. 1307 apud Sadler 1979, p. 49).

Na esteira desse pensamento, Nóvoa (2017, p. 15) alerta que a constante generalização de soluções globais com apropriação sem criticidade, garimpando apenas

¹ Este estudo compreende parte de uma pesquisa maior em andamento.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

os melhores resultados, traduz um pensamento positivista assentado na “falsa ideia de um consenso sobre as finalidades da educação e sobre as formas de a concretizar”. É justamente esse uso pragmático e imediatista que vem sendo criticado pela EC, pois se trata de uma abordagem meramente técnica e pouco reflexiva.

Atualmente o campo de estudos da EC não está mais preso à naturalização do outro, posto que, passou por vários processos de reavaliação de seu projeto científico e de suas ferramentas analíticas. Para Malet (2004, p. 1319), a “tarefa de refundição conceitual, epistemológica e metodológica é muito estimulante para quem se interessa por um campo de pesquisa que, além de permitir que o descubramos, dá a pensar o outro e, com isso, a si mesmo”.

Dentro desse viés, consideramos importante pontuar que existem diferentes perspectivas analíticas sobre o campo da EC. Em atenção a elas, o objetivo deste trabalho é analisar sobre o campo teórico-metodológico da pesquisa comparada em políticas educacionais. O recurso que orienta as análises compreende uma breve revisão de literatura, considerada uma das formas de se apropriar e compreender aquilo que já foi pesquisado, que já se sabe e se conhece.

Segundo Nóvoa (2017), é possível realizar uma leitura panorâmica da EC a partir de quatro estágios, em intervalos de cinquenta em cinquenta anos:

1. **Primeiro Estágio (1817):** Iniciado com a obra de Marc-Antoine Jullien de Paris, "Esboço e Noções Preliminares De Uma Obra Sobre A Pedagogia Comparada", que propôs a criação de regras comparativas para a análise educacional. Este estágio foi criticado por tentar aplicar regras comuns a diferentes contextos nacionais, desconsiderando as particularidades de cada país.
2. **Segundo Estágio (1867):** Marcado por uma exposição universal em Paris, que reuniu materiais educacionais diversos para definir um modelo mundial de escola, promovendo uma homogeneização cultural e hierarquização entre países.
3. **Terceiro Estágio (1917):** Enfatizou a criação de uma enciclopédia global sobre educação, também criticado por tentar generalizar leis educacionais sem considerar contextos históricos específicos.
4. **Quarto Estágio (1967):** Introduziu uma fase centrada na avaliação, destacada pela criação da *International Association for the Evaluation of Educational*

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Achievement (IEA) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que utilizam resultados de desempenho educacional para a prescrição de políticas educacionais.

Como é possível constatar, a história da EC é marcada por algumas especificidades próprias de cada contexto. No entanto, foi com a globalização econômica que os estudos comparados em políticas educacionais adquiriram um novo *status*.

Dale (2004) argumenta que é impossível analisar uma política educacional sem compreender a lógica global que influencia os sistemas de produção. A globalização, impulsionada por forças econômicas supranacionais, reconfigura as relações entre as nações e impõe uma agenda educacional global.

A teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), elaborada pelo autor, sugere que embora os estados nacionais mantenham algum controle sobre suas políticas educacionais, elas são fortemente influenciadas por agendas globais estabelecidas por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Na intersecção entre a AGEE e a EC é possível identificar elementos de análise comuns, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Elementos de análise comuns à EC e AGEE no estudo de políticas educacionais.

Elementos de análise	EC	AGEE
Compreensão do contexto	Especificidades históricas, econômicas, sociais e culturais	Influência das forças econômicas globais nas políticas nacionais
Análise crítica e reflexiva	Análise crítica das políticas educacionais, identificando semelhanças e diferenças	Influência das agendas globais nas políticas educacionais nacionais
Informação para elaboração de políticas	Identificação de boas práticas em outros contextos	Influências externas e possíveis impactos de políticas globais
Resistência e adaptação	Importância de considerar a resistência e adaptação local frente às influências globais	Equilíbrio entre demandas globais e necessidades locais
Desafios metodológicos	Necessidade de rigor metodológico para análises contextualizadas e relevantes	Exploração das interações entre globalização e políticas educacionais, considerando as complexidades locais

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Dale (2004).

Em suma, a EC e a AGEE podem ser consideradas ferramentas poderosas para a análise de políticas educacionais, fornecendo uma interpretação compreensiva sobre os sistemas educacionais.

Outro autor que apresenta contribuições em análises comparadas é, sem dúvida, George F. Z. Bereday. Este autor buscou elaborar uma metodologia sistematizada cujo legado tem sido recorrente nas pesquisas acadêmico-científicas e pode ser usada na análise de políticas educacionais. Iniciou seus estudos comparatistas em um contexto marcado pela visão positivista das coisas, no qual a ideologia e os discursos técnicos influenciavam a percepção sobre os sistemas educacionais.

Com base nesta visão da realidade, Bereday (1972, p. 32) considera que “o conhecimento de nós mesmos, nascido do conhecimento dos outros [...] constitui a mais bela lição que a EC pode proporcionar”. Logo, o movimento comparativo não deve limitar-se à homogeneização da escola, uma vez que cada contexto está determinado pelas circunstâncias sociais, históricas, políticas, culturais, econômicas e educacionais, portanto, as experiências vividas devem ser tratadas de forma ética e respeitosa. “Compreender os outros e compreendermo-nos a nós mesmos é ter em mãos os dois ingredientes da comparação” (p. 33).

Considerando estas ideias, o autor apresenta uma metodologia para os estudos comparados entre países, constituída por quatro etapas. A primeira é composta pela descrição dos elementos pedagógicos de cada país. Recai na coleta sistemática de informações sobre o que se pretende comparar em cada realidade investigada.

A segunda etapa implica em realizar reflexões analíticas sobre as realidades histórica, política, econômica e social em comparação, submetendo as informações a um exame aprofundado sobre sua evolução pedagógica. Nesta etapa, a análise continua a ser efetuada separadamente em cada país. O exame histórico deve evidenciar o ritmo das transformações no sistema educacional, ao longo do tempo. A análise dos aspectos políticos requer uma abordagem sobre a organização administrativa do país e sua influência no ministério da educação. A análise dos aspectos econômicos implica considerar as razões econômicas e sua influência nas políticas educacionais. Por fim, a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

análise dos aspectos sociais incide sobre as estruturas educacionais e a função social da escola. Tais informações correspondem a fase da interpretação em estudos comparados².

A terceira etapa consiste na justaposição e comparação. Para o autor, enquanto a justaposição busca os traços singulares dos aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais de cada país, a comparação “impõe o tratamento simultâneo de todos os países estudados para comprovar a hipótese da justaposição” (Bereday 1972, p. 52). A formulação da hipótese estabelece a finalidade para a qual se pretende efetuar a comparação, sendo provada ou refutada pela análise na comparação final na última etapa. Desta forma, é importante determinar o arcabouço comum para passar do tratamento de apenas um país à comparação simultânea entre países, buscando semelhanças e diferenças.

Por fim, conforme Bereday (1972), a comparação propriamente dita ocorre de forma simultânea na quarta etapa, destacando os problemas, ou, ainda, tudo o que for considerado relevante pelo pesquisador que se utiliza do método comparado. Nessa etapa, as informações de cada país serão reescritas em um só texto, utilizando-se da comparação instantânea quando houver referência a outro (s) país (es), alternando por parágrafo, páginas ou períodos. Para o autor, as etapas da descrição, interpretação e justaposição seriam para uso do investigador na aquisição de conhecimento, enquanto a etapa da comparação seria para fins de publicação, ou seja, a essência da pesquisa.

Sem dúvida, o esforço do autor na construção de uma metodologia sistematizada para os estudos comparados oferece um importante aporte aos pesquisadores que utilizam desse recurso para sua investigação. Contudo, a segmentação das informações em etapas previamente delimitadas, como propõe o autor, pode levar o investigador a uma análise reduzida da realidade investigada. Entendemos que a descrição e a interpretação não ocorrerem em etapas separadas. A análise de dados históricos, políticos, econômicos e sociais indicados pelo autor requerem descrição e interpretação conjuntas. Outrossim, o

² Lourenço Filho (1961[2004]) chama atenção para a necessidade de se analisar também os aspectos culturais de cada país, uma vez que, segundo o autor, estes aspectos refletem as peculiaridades de um povo e de um contexto no qual determinado modelo de educação está inserido. Ao comparar sistemas educacionais, por exemplo, o autor considera importante observar aspectos comuns, como a oferta de vagas às crianças em idade escolar, os condicionantes que atuam sobre os sistemas de ensino, as vivências, o relacionamento entre docentes, gestores e escolas e a evolução das instituições de ensino, entre outros. Os aspectos culturais constituem, portanto, elementos centrais nos estudos comparados de EC.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

levantamento de dados de cada realidade investigada implica incluir na análise elementos da cultura nacional.

De acordo com os apontamentos dos autores citados, cultiva-se um pluralismo teórico e metodológico, que se mostra muito eficiente para um campo de estudo tão complexo como a EC. Entretanto, ao mesmo tempo, há uma predominância do uso da comparação como modo de governança, incentivada pelas agendas. Frequentemente, a comparação não é utilizada como uma forma de conhecer uma realidade educacional, mas principalmente, como um modo de governar, que não apenas descobre, mas também procura gerar regularidades.

Assim, percebemos que ainda precisamos avançar nos estudos em EC, contudo, já temos indícios da eminência dessa ferramenta para alargar nosso campo de visão sobre os sistemas nacionais de educação e suas respectivas reformas, transformando-se em ferramenta propícia para o conhecimento mais fecundo de nossa realidade, pela compreensão do outro. Estudos comparativos com rigor metodológico poderão contribuir para desentranhar certas fragilidades no âmbito das políticas educacionais, muitas vezes camufladas por uma retórica rebuscada, impulsionadas pela necessidade de manter o sistema capitalista.

Dale (2004) argumenta que a AGEE frequentemente prioriza a eficiência econômica e a competitividade. Esse processo resulta em uma homogeneização das políticas educacionais, que podem não refletir as necessidades específicas dos contextos locais. A adoção de uma agenda globalmente estruturada traz implicações significativas para as políticas públicas educacionais. Entre elas, destaca-se a homogeneização curricular, que pode marginalizar disciplinas menos valorizadas no contexto global. Além disso, a imposição de políticas padronizadas pode exacerbar desigualdades locais, limitando a autonomia dos estados-nação em adaptar as políticas educacionais às suas realidades específicas. Tais questões podem ser evidenciadas em estudos comparados entre países.

Em suma, a EC e a AGEE, embora distintas em suas abordagens, ambas contribuem significativamente para o entendimento das complexas interações entre globalização e educação. A crítica advinda da EC e a análise das forças supranacionais fornecem uma base robusta para repensar e reformular políticas educacionais que sejam

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

mais inclusivas e eficazes, capazes de lidar com as dinâmicas globais sem perder de vista a identidade e as particularidades de cada nação.

Palavras-chave: educação comparada; políticas educacionais; reforma na educação; AGEe.

REFERÊNCIAS

BEREDAY, G. Z. F. *Método comparado de educação*. São Paulo: José de Sá Porto, 1972.

BONITATIBUS, S. G. *Educação comparada: Conceito, evolução, métodos*. EPU, 1989.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, pp. 423-460, 2004.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, v. 31, n. 2, pp. 124-138, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Educação Comparada*. Brasília: INEP/MEC, 1961[2004].

MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da Educação Comparada. *Centro de estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1301-1332, 2004.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da Educação Comparada: política e conhecimento. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n. 51, pp. 13-31, 2017. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51Antonio.pdf>. Acesso em: 29/05/2024.

RUST, V. D. et al. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. In R. Cowen et al. (Orgs.). *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectiva*. Unesco-Capes, 2012, pp. 65-83.

VICENTINI, T. e LAMAR, A. R. Epistemologia da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais: um olhar a partir da teoria Decolonial. *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, pp. 1-21, 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: DO CONHECIMENTO UNIVERSITÁRIO PARA O CONHECIMENTO PLURIVERSITÁRIO

KLEIN, Miriam E.

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
miriam1712eger@gmail.com

TREVISOL, Marcio G.

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

O presente resumo é decorrente de estudos e pesquisas realizadas no componente curricular **Políticas de Educação Superior no Brasil**, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Pedagógicos e Políticas em Educação Superior em Santa Catarina (GEPPPPES-SC), tendo como foco estudar as políticas de educação superior no contexto do neoliberalismo. A pesquisa buscou apontar os desafios da universidade no século XXI e seus enfrentamentos. O problema de investigação se originou a partir da seguinte pergunta: Quais os desafios da Universidade do século XXI no contexto neoliberal? O objetivo é analisar os desafios da universidade do século XXI baseado no conceito pluriversitário de Santos (1999), e Almeida e Santos (2008). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de objetivo exploratório e de cunho bibliográfico Gil (2022), combinado com o método analítico hermenêutico Paviani (2009) ancorado em Santos (1999) e Almeida e Santos (2008).

A base teórica encontra-se nas obras de Santos (1999), Almeida; Santos (2008), combinada às relevantes contribuições de Chauí (2001, 2003), Almeida (2016) e Trevisol, Bechi e Lesnieski (2022). Para tanto, o resumo é dividido em dois blocos; no primeiro são abordados os desafios da universidade no século XXI a partir da obra de Santos (1999). No segundo bloco é abordada a necessidade de uma universidade reinventada, para uma transição da universidade para a pluriversidade, como estratégias de enfrentamento das crises universitárias (Almeida; Santos, 2008) e, por fim, à luz destas reflexões são tecidas considerações finais. O estudo se justifica devido a importância

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

destas perspectivas críticas e reflexivas sobre a educação superior, suas bases ideológicas, estruturas institucionais e impactos sociais, permitindo uma análise aprofundada das raízes e consequências das crises enfrentadas pelo sistema educacional. Ao debater as crises da educação superior, seria possível identificar não apenas os problemas existentes, mas também possíveis soluções e alternativas para enfrentá-los. Isso poderia orientar a formulação de políticas e práticas institucionais mais eficazes e responsivas às necessidades da sociedade contemporânea.

Conforme já previa Boaventura de Souza Santos (1999), ocorreu no século XXI uma crise na educação superior. Esse processo, para o ator, se caracteriza por um atrofiamento de sua dimensão cultural, cedendo lugar a uma dimensão utilitária e produtivista de sua função. A função da investigação, por exemplo, colidiu com a função do ensino, pois enquanto a criação e produção do conhecimento exige uma dinâmica maior de tempo, de mobilização de recursos, alta qualificação de recursos humanos, infraestrutura própria, etc., a função do ensino trabalha com outra dinâmica, menos onerosa e exigente. Também se tornam incompatíveis os interesses científicos dos pesquisadores e os interesses da economia centrada no lucro, ou entre os objetivos da educação em geral e os da função profissional especializada. Todas essas contradições, ressaltava Santos (1999, p. 189), “criam pontos de tensão tanto no relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade como no interior das próprias universidades, enquanto instituições e organizações”. É nesse contexto que para ele ocorre a tríplice crise da universidade: de hegemonia, de legitimidade e institucional (Santos, 1999).

A crise hegemônica, de acordo com Santos (1999), ocorre quando a universidade, historicamente responsável pela educação superior, passa a compartilhar essa competência com outros setores da sociedade. A crise de legitimidade surge pela perda do consenso sobre o papel da universidade. Segundo o autor, ambas evidenciam uma crise institucional que se reflete na contradição entre a autopercepção da universidade como instituição social e seu comportamento prático como uma organização qualquer.

De acordo com Chauí (2003), com a ascensão do neoliberalismo, o Estado diminuiu seu compromisso político e financeiro com as universidades públicas, considerando-as dispendiosas para os cofres públicos. Nesse cenário, as universidades federais foram rotuladas pelo Governo Federal como pouco produtivas, perdendo sua

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

prioridade como bem público nas políticas governamentais e enfrentando cortes financeiros e desvalorização (Santos, 1999; Almeida, 2018). Como resultado desse contexto, as universidades públicas entraram em uma crise que Santos (1999), caracterizou como as três crises: hegemônica, de legitimidade e institucional.

Segundo Chauí (2003, p. 218), a universidade passa a ser vista como uma “entidade isolada cujo sucesso é medido pela gestão de recursos e estratégias de desempenho, competindo com outras instituições”. A perda da essência da universidade pública federal decorrente dessa crise de hegemonia, legitimidade e identidade ocorre quando ela se afasta de seus valores universais para seguir os interesses do mercado em busca de objetivos individuais (Chauí, 2003). As mudanças na sociedade influenciaram diretamente o funcionamento e as práticas adotadas pela universidade pública. Essas práticas refletem comportamentos típicos de organizações com foco no lucro e metas específicas.

Durante os anos 1990, segundo Chauí (2003), o Brasil passou por profundas transformações em decorrência do modelo econômico neoliberal globalizado, conhecido simplesmente como neoliberalismo. Este modelo emergiu como uma nova forma de acumulação de capital que se estabeleceu internacionalmente e teve um impacto significativo em setores prioritários do nosso país, incluindo a educação, devido à diminuição dos investimentos sociais por parte do governo. Conforme a autora, o neoliberalismo parte do pressuposto de que o mercado é o melhor organizador da sociedade, e explica que diante dos desafios da racionalidade financeira enfrentados pela universidade pública a partir dos anos 1990, houve uma busca por formas de se manter financeiramente no setor privado. Isso levou a instituição a adotar metas específicas, abandonando sua função social de promover o bem comum, a democracia e a justiça social.

Segundo a autora, algumas das consequências imediatas e prejudiciais no Brasil foram: desarticulação ou extinção do setor produtivo estatal por meio das privatizações; aumento do desemprego estrutural e conjuntural; manutenção das profundas disparidades sociais e regionais; e redução dos investimentos sociais em áreas prioritárias que afetam a maioria da população, como saúde, educação, transporte urbano e habitação. Dessa forma, as novas diretrizes da política econômica adotadas no país representam uma nova

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

abordagem neoliberal para o desenvolvimento capitalista, refletindo principalmente nas políticas públicas educacionais (Chauí, 2003).

Dentro desse contexto, Santos (1999) argumenta que a diminuição da prioridade dada à universidade pública nas políticas estatais foi resultado da queda na importância das políticas sociais de modo geral, abrangendo áreas como educação, saúde e previdência social. De acordo com instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), as universidades públicas eram consideradas um investimento público e, assim como o Estado, eram vistas como imutáveis, segundo Santos (1999). A solução para esse dilema, conforme apontado pelo autor, foi a implementação do mercado universitário, ou seja, a comercialização da educação, com o propósito principal de atender às demandas do mercado, resultando na desvalorização e desorganização das instituições de ensino superior públicas.

À medida que as universidades públicas passaram por um processo de ajuste financeiro, sua autonomia foi ameaçada, abrindo espaço para a entrada de entidades privadas no cenário público, conforme Santos (1999). A educação superior passou a ser vista como um serviço que não é exclusivo do Estado, transferindo para o setor privado a possibilidade de comercialização. Assim, ao longo dos anos, as universidades públicas enfrentaram uma relação complexa com a sociedade e o Estado, oscilando entre legitimar e se opor às políticas neoliberais e acabando por serem obrigadas a se tornar mais produtivas, competitivas e lucrativas, conforme argumenta Almeida (2016).

De acordo com Santos (1999, p. 16), ao discutir essa comercialização do ensino superior, o autor alerta sobre os potenciais impactos na universidade pública, destacando que “a universidade, antes promotora das condições para competição e sucesso no mercado, gradativamente se torna ela mesma objeto de competição e mercado.” Além disso, conforme mencionado pelo autor, “com a transformação da universidade em um serviço acessível, não por meio da cidadania, mas sim por consumo e pagamento direto, o direito à educação sofre uma erosão significativa”. O modelo de gestão mais comum é a gestão estratégica, que é influenciada pelo mercado e prioriza interesses individuais em detrimento dos interesses públicos. Os gestores, por sua vez, operam com base em uma lógica predominante: a lógica instrumental.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Segundo o autor, com a ascensão do neoliberalismo, as instituições públicas têm experimentado uma racionalidade financeira que levou as universidades públicas a buscarem formas de se sustentarem por meio de parcerias com o setor privado, fortalecendo o papel das fundações dentro delas. Nesse cenário, as universidades acabam legitimando, direta ou indiretamente, a comercialização da educação. Diante da pressão do mercado globalizado, as universidades públicas não têm outra alternativa senão se render e/ou se adaptar aos princípios neoliberais.

De acordo com Trevisol, Bechi e Lesniewski (2022), esta racionalidade neoliberal tem impactado profundamente as políticas educacionais. Os autores abordam como a racionalidade neoliberal tem influenciado as políticas educacionais, especialmente no contexto do ensino superior, discutem como essa ideologia promove uma cultura de gerencialismo e performatividade, enfatizando a eficiência, a competitividade e a avaliação quantitativa em detrimento de uma abordagem mais holística e humanista da educação, destacando como essas tendências impactam negativamente o ambiente acadêmico, afetando tanto os professores quanto os alunos e ressaltam a importância de resistir a essa lógica neoliberal para preservar os valores fundamentais da educação.

Neste contexto, onde a avaliação da universidade passa a ser feita principalmente com critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos, sendo guiada pela eficácia e produtividade, o papel da universidade como instituição pública e reforça o argumento de Chauí (2003) sobre a reforma do Estado ao definir a universidade como uma organização social em vez de uma instituição social. Neste sentido, Santos (1999, p. 16) adverte que a pressão voltada para a produtividade, imposta pelo mercado, distorce o propósito da universidade, uma vez que certos objetivos que poderiam estar mais próximos dela têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. Isso acaba por transformar a universidade em uma entidade socialmente desfigurada.

Dessa forma, ao seguir a lógica do mercado, Chauí (2003), argumenta que a universidade pública federal adota uma postura mais próxima de uma organização do que de uma instituição social. Essa situação resultou no que Santos (1999) caracteriza como crise institucional; essa crise, juntamente com os problemas de hegemonia e legitimidade,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

configura o que o autor chama de crise universitária, afetando também as concepções dos gestores e dirigentes públicos sobre o significado da universidade como instituição.

A universidade pública, desde sua origem, tem sido vista por Chauí (2003) como uma instituição social reconhecida publicamente por sua legitimidade e funções no avanço do conhecimento. No entanto, a intervenção do neoliberalismo nas políticas educacionais públicas a partir dos anos 1990 fez com que a universidade perdesse sua identidade, tornando-se apenas mais uma entidade na sociedade. Com a redução do financiamento estatal e o desinteresse governamental pelo ensino superior, as universidades públicas passaram a buscar outras fontes de recursos. Esse contexto de crise institucional descrito por Santos (1999), está diretamente ligado às questões de hegemonia e legitimidade, intensificando os problemas enfrentados pelas instituições de ensino superior. Como Santos (1999) aponta, essa crise institucional surge da disputa entre a autonomia da universidade para definir seus valores e metas educacionais e as pressões para que ela se ajuste aos padrões de eficiência empresarial ou responsabilidade social. O enfraquecimento da hegemonia ocorre quando outros setores sociais passam a compartilhar o controle sobre o ensino superior que antes era exclusivo das universidades. A crise atual mencionada por Santos (1999) é o resultado das tensões enfrentadas pela universidade desde os anos 1990.

A sociedade serve como base para a instituição social ao orientar suas normas e valores; em contrapartida, a organização foca em si mesma competindo com outras entidades em busca de metas específicas. De acordo com Chauí (2003, p. 6), a instituição social procura estabelecer uma universalidade fictícia ou desejada para lidar com as contradições sociais e políticas, enquanto a organização social está concentrada em administrar seu próprio espaço e tempo, visando superar a competição com seus pares. A mudança da universidade pública de uma instituição para uma organização é claramente observável quando ela busca financiamento privado no mercado, deixando de cumprir sua função social. Para Chauí (2003), as limitações orçamentárias impostas pelo Estado levam à privatização dos resultados de pesquisas realizadas em universidades públicas financiadas por entidades externas; assim, “a universidade pública produz conhecimento destinado à apropriação privada”. De acordo com Chauí (2003, p. 8), à medida que o ensino superior se torna um negócio lucrativo, capaz de gerar lucros, a universidade

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pública passa a ser influenciada por objetivos específicos, indicando a predominância da gestão estratégica ou privada em suas práticas.

Por outro lado, se considerarmos, conforme Chauí (2003), que a universidade pública foi concebida desde sua origem e natureza intrínseca como uma instituição social destinada a servir à sociedade, aos interesses coletivos e ao bem-estar geral, ela não deveria buscar objetivos econômicos nem ser predominantemente orientada pela gestão estratégica voltada para atender fins particulares. Portanto, ao considerarmos a universidade pública como uma instituição social, suas ações devem ser baseadas principalmente na gestão social em vez da gestão estratégica. No entanto, é necessário que as universidades públicas tenham recursos sustentáveis para atingir esse objetivo, o que para Chauí (2003), só será possível através de uma transformação na visão e administração universitária.

Para Trevisol, Bechi e Lesnieski (2022), algumas estratégias são importantes para resistir à lógica neoliberal na educação superior. Entre elas a **desconstrução do discurso neoliberal**: Conscientizar-se e promover o debate sobre os impactos negativos das políticas neoliberais na educação, destacando as suas consequências para a comunidade acadêmica e para a sociedade como um todo; **valorização da autonomia acadêmica**: Defender a autonomia das instituições de ensino superior, garantindo que as decisões pedagógicas e administrativas sejam tomadas levando em consideração os valores e objetivos da educação, em vez de apenas critérios econômicos e de mercado; **fortalecimento do coletivo acadêmico**: Promover a união e solidariedade entre professores, alunos e funcionários das instituições de ensino superior para resistir às pressões externas e defender os interesses comuns da comunidade acadêmica; e uma **reconstrução de práticas pedagógicas**: Desenvolver e promover práticas pedagógicas que valorizem a reflexão crítica, a interdisciplinaridade, a diversidade e o diálogo, em contraposição à ênfase exclusiva em resultados quantitativos e em testes padronizados. Segundo os autores essas estratégias visam não apenas resistir à influência do neoliberalismo na educação, mas também promover uma visão mais ampla e humanista do papel da universidade na sociedade.

Por fim, Almeida e Santos (2008), concluem, neste sentido que a universidade deve ser reinventada como um espaço de transformação social e emancipação, propondo

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

uma abordagem plural e intercultural do conhecimento, que reconheça e valorize os saberes tradicionais e as epistemologias do sul global; uma abordagem pluralista que reconheça e valorize os conhecimentos produzidos em diferentes contextos culturais e sociais, não apenas aqueles originados nos centros dominantes do conhecimento acadêmico. Argumentam que as epistemologias do Sul: os saberes e práticas desenvolvidos nas periferias globais, devem ser integradas e valorizadas dentro da universidade, promovendo a pluralidade: uma maior diversidade e inclusão epistêmica. Nessa visão, a universidade deixa de ser um enclave elitista para se tornar um espaço democrático de diálogo e colaboração entre diferentes perspectivas e tradições.

Palavras-chave: educação superior; crises; racionalidade neoliberal

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. **A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior:** colleges vs. Vikings. Revista Lusófona de Educação, núm. 32, 2016, pp. 11-30 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34946843002>

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001.126

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.

GIL. Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.**- 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

PAVIANI, Jaime. **Epistemologia prática** –ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: EDUCS, 2009

SANTOS, Boaventura S. **Pela Mão de Alice. O social e o Político na Pós-Modernidade.** Porto: Edições Afrontamento, 1999

SANTOS, Boaventura S.; ALMEIDA FILHO, Naomar . **A universidade no século XXI:** para uma universidade, 2008.

TREVISOL, Márcio G.; BECHI, Diego; LESNIESKI, Marlon. A Racionalidade Neoliberal em Ataque às Políticas Educacionais: A Cultura do Gerencialismo e da Performatividade na Educação Superior. - 2022, **Revista de Educação**, vol. 10, nº 2, p. 45-60. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/368330090_A_RACIONALIDADE_NEOLIB

Direito à educação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ERAL_EM_ATAQUE_AS_POLITICAS_EDUCACIONAIS_A_CULTURA_DO_GERENCIALISMO_E_DA_PERFORMATIVIDADE_NA_EDUCACAO_SUPERIOR.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS DESAFIOS

OLIVEIRA, Mirian Folha de Araújo
Universidade Estadual do Piauí-UESPI
mirianfolha@cte.uespi.br

2. Estado e Políticas Educacionais

Sem financiamento

O interesse da gestão é avaliado pela capacidade de criar condições para extrair o máximo de consequências de uma situação. A gestão resume-se na produção de condições de possibilidade, onde o passo inicial está em acertar as questões, questões que serão interessantes desde que toquem algum acorde sensível no ambiente ou grupo em que se movem indivíduos.

Partindo de se considerar que a gestão escolar é um agente e, ao mesmo tempo, um fator de melhoria na vida institucional, o modo de ser e de gerir implica um posicionamento, ou seja, a forma como se concebe a gestão e as implicações do papel. Esta jornada formativa reúne em um adereço com o intuito de retomar e repensar alguns dos aspectos fundamentais da gestão e assim encontrar caminhos de melhoria na própria prática.

Isto implica passar do estar na escola ao pensar a escola, porque convence-se de que a função de gestão contém um grande potencial de melhoria institucional, desde que o trabalho que se realiza permita uma exibição de oportunidades que possa viabilizar a transformação daquilo que é dado em novas possibilidades; acreditando que a gestão escolar é um agente e ao mesmo tempo um fator de melhoria numa instituição de ensino.

E pensar na melhoria da escola significa refletir sobre o papel do gestor como aquele que incentiva, coordena e realiza um trabalho que nos permite acompanhar os processos educativos ali realizados.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A proposta centra-se em refletir sobre três importantes eixos de gestão: a avaliação institucional, o processo de elaboração e/ou ressignificação do projeto educacional institucional e o planejamento institucional. Desenvolver uma gestão hoje exige um trabalho que reveja a prática numa perspectiva global, ressignificando os modos de organização e administração, estabelecendo prioridades, como: planejar e desenhar tempo e espaço, formação de grupos de trabalho, distribuição de recursos, avaliação, entre outras coisas.

A pesquisa científica é a ciência que busca compreender qual a relação entre objeto de pesquisa e o sujeito, analisando e entendendo os problemas visualizados e quais suas aplicações em meio às alterações do ambiente. A pesquisa descritiva tem como finalidade descrever as características do objeto de estudo. Assim, através de técnicas padrão o pesquisador coletou e fez análise dos dados da seguinte pesquisa Gestão Democrática em pautas educacionais.

Examinando tais premissas chega-se à questão da recuperação e reconstrução da experiência como facilitadora do conhecimento que dialoga e cria teoria ou conhecimento pedagógico a serviço da gestão.

À medida que os métodos de avaliação evoluem para se tornarem mais complexos e sofisticados, muitas faculdades e universidades lutam para converter todos os seus dados brutos em informações utilizáveis, mas esse nexo de dados e informações é onde os pesquisadores institucionais vivem. Eles entendem os dados da instituição, sabem como organizá-los e podem comunicá-los claramente para avançar os esforços para apoiar o sucesso dos alunos. No decorrer do texto, são explorados vários aspectos a serem considerados ao iniciar uma parceria com os pesquisadores institucionais em um campus por exemplo, metodologia em Pedagogia para Avaliação Institucional da Gestão Democrática.

O texto é claro e explícito sobre os objetivos de uma avaliação, a começar, pelo seguinte questionamento aos discentes em um campus: o que eles se importam quando se trata do aprendizado dos alunos? Reservando um tempo para aprender o que o corpo docente, que trabalha em estreita colaboração com os alunos em seus programas, quer que os alunos saibam ou sejam capazes de fazer quando saírem do programa, se pergunta aos alunos o que eles se importam com o aprendizado, em seguida, trabalhando com

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pesquisadores institucionais para projetar maneiras significativas de medir o movimento em direção a essas prioridades (Furco, 2024).

A partir daí colaborar para criar defensores da avaliação: A colaboração com pesquisadores institucionais e outros parceiros é uma maneira eficaz de não apenas coletar dados, mas também ganhar novos defensores da avaliação em todo o campus. Pesquisadores institucionais podem ajudar o corpo docente e a equipe a destacar os dados que coletam sobre seus alunos. Juntos, esses dados podem construir uma imagem mais completa da experiência de aprendizagem do aluno no campus. Outros parceiros do campus podem ser úteis para divulgar e incentivar o uso mais amplo dos dados (Furco, 2024).

A pesquisa contempla uma metodologia comum com base em um conjunto padrão de perguntas que permitiram comparação sistemática entre países ao longo do tempo. O objetivo é identificar as principais políticas institucionais que promoveram a utilização eficiente de recursos escassos e alcançaram desenvolvimento e crescimento, bem como as estruturas de instituições governamentais que melhoraram a qualidade da administração pública, prestação de serviços e foram associadas à transparência e responsabilização (Kecskes, 2023).

As descobertas baseadas em evidências recomendaram a abordagem de crescimento econômico e desenvolvimento mais apropriada, políticas relevantes e estrutura institucional que podem ser aplicadas para redução acelerada da pobreza, crescimento sustentável e utilização eficaz de recursos de desenvolvimento que usaremos como amostra para análise minuciosa, o protuberante sul africano, o Quênia e países em desenvolvimento pós-independência semelhantes.

Quando os campi neste país criaram e assinaram o Nossa Declaração de Ação , o próximo passo foi desenvolver um plano de ação cívica (CAP) significativo e estratégico, para por tal intento em prática, no entanto, um campus segundo cartilha educacional do país, o primeiro passo é, entender seu estado atual de engajamento; para planejar ações futuras, é preciso entender seu ponto de partida, isso envolve uma autoavaliação do engajamento em uma variedade de indicadores, colocando o rastreamento e o monitoramento em prática e utilizando dados e tendências nacionais para informar o plano e a prática futura.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Uma autoavaliação institucional inclui um exame abrangente dos seguintes temas e melhores práticas de um campus engajado: cultura institucional, currículo e pedagogia, papéis e recompensas do corpo docente, mecanismos e recursos e intercâmbio comunidade-campus.

Aí surge a liderança democrática, também conhecida como liderança participativa, que é um dos estilos de liderança mais eficazes, o nome desse estilo de liderança é derivado da palavra “democracia”, que significa “administrado pelo povo”.

Existem muitos tipos de estilos de liderança, e cada um difere muito do outro, o estilo de liderança democrática funciona melhor para aqueles que querem que sua equipe esteja envolvida com a resolução de problemas e tomada de decisões (Gelmon, 2023).

Com essa abordagem, o principal objetivo do líder é aumentar o engajamento dos funcionários em sua função e na empresa. Pessoas que estão ativamente envolvidas em ambos têm mais probabilidade de permanecerem envolvidas.

É difícil imaginar líderes democráticos alcançando seus objetivos sem a participação direta de outros. A participação é a chave para todos os empreendimentos democráticos bem-sucedidos.

A chave para permitir que os subordinados participem na tomada de decisões é construir equipes maduras com pessoas experientes e cooperativas. As equipes democráticas/participativas não só são capazes de tomar boas decisões, como também apoiam os objetivos do seu grupo – mesmo quando as suas próprias sugestões não são adotadas.

No contexto escolar, a verdadeira democracia existe quando há uma consciência social sobre as decisões, sempre em favor da formação e desenvolvimento do aluno, do seu espírito de cidadania e aprendizagem que promova competências e entendimento na sua atuação em sociedade.

A gestão escolar democrática, caracterizada pela descentralização do poder, influencia diretamente na construção tanto do PPP - Projeto Político-Pedagógico, que conta majoritariamente com a atuação do corpo docente, quanto do conselho escolar, por meio da participação da comunidade. Essa nova democracia coloca o gestor escolar em uma posição que mais delega do que, de fato, representa ou participa, dessa forma, é criada a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

cultura dentro da escola e, por conseguinte, uma vontade coletiva de alcançar o mesmo resultado.

O objetivo central é a formação do cidadão aliada à integração com a comunidade, não deixando de lado as suas particularidades. Diante dos princípios da gestão escolar democrática, a partir do conhecimento emancipatório, da participação e controle social, surge também a cidadania socioambiental, portanto, esse modelo não foca somente no indivíduo social, mas também no âmbito biológico. Essa é uma estratégia para alcançar a transdisciplinaridade, que é a fusão de todas as disciplinas formando uma “macrodisciplina”, alinhada à realidade da vida cotidiana do sujeito da educação.

Os diretores que controlam todas as decisões, que obstruem a iniciativa, que culpam ao invés de elogiar, que somente veem problemas onde outros veem possibilidades, são diretores que criam professores desencorajados e desanimados. Pode não ser eticamente correto os professores desistirem e retraírem-se diante de tal negativismo ou indiferença por parte de seus líderes, mas, do ponto de vista humano, entende-se a reação da maioria deles, a realização da gestão democrática pode suceder no próprio ambiente escolar, tornando-o uma efetiva unidade social de promoção da educação, a partir da elaboração de atividades escolares que incluem a participação das famílias. Então, para instituir a democracia, abrir a escola para o diálogo e em especial seu corpo docente, são passos essenciais.

Além de trazer as famílias para perto da escola, o compartilhamento da liderança e responsabilidades também significa dar voz aos professores, considerando suas sugestões ou insatisfações. E esse educador, por sua vez, deve compreender o significado do que é ensinado por ele próprio, de modo que o ser e o fazer devem fazer parte da sua atuação, facilitando a identificação entre aluno, professor e equipe Gestora.

Cada instituição pode estabelecer seu próprio regulamento de eleição dos integrantes, que são constituídos por representantes de pais, alunos, professores, demais colaboradores da escola, membros da comunidade local e o diretor da unidade, desde o processo de formação do conselho escolar. Em tudo isso é primordial a transparência, o diálogo e o respeito às decisões da maioria.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Por meio de ações consultivas, deliberadas e fiscalizantes, os conselhos escolares devem colaborar com as atuações dos dirigentes escolares, com o objetivo de garantir a qualitatividade do ensino e a gestão democrática.

Nessa perspectiva, Instituição de Ensino democrática é aquela em que os seus participantes estão organizados no coletivo e tem por compromisso a educação qualitativa para todos e a promoção da educatividade segundo os estudos de Heloísa Lück, ao afirmar que “a cultura organizacional é aprendida e formada coletivamente, a partir das experiências nas quais um grupo se envolve, na medida da influência de uma liderança.” (Lück, 2009, p. 117)

Portanto, a permutação para uma gestão institutiva democrática e participativa se inicia no topo da pirâmide hierárquica, pela mudança pragmática de paradigmas, pela resolução de questões de relações interpessoais, transparência e, sobretudo, superando dificuldades específicas de cada realidade nessa sociedade heterogênea e pluricultura (Holland, 2023).

Ter um panorama atualizado sobre a situação de sua rede em relação à Gestão Democrática é o primeiro passo para planejar melhorias. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecem a necessidade de as secretarias avançarem nos processos de gestão democrática.

Seguindo o roteiro de questões disponíveis na ferramenta de Diagnóstico da Gestão Democrática do Conviva, a secretaria municipal de educação cria um diagnóstico que indica, em cada escola e na secretaria como um todo, o cenário atual. É importante ressaltar que não é de um dia para o outro que a rede incorpora processos de gestão mais democráticos. Esses processos exigem articulação entre os setores da educação, com outras áreas da prefeitura..

Na ferramenta de Diagnóstico da Gestão Democrática é possível mapear como a rede é organizada em relação à existência de Conselhos, nomeação para cargos de direção, grêmios escolares, associações de pais e mestres e muito mais. -Ao criar um diagnóstico, se vê alguns dados do Censo Escolar sobre sua rede, preencher o perfil de cada escola, indicando dados sobre conselho escolar, grêmios estudantil, localização, quem administra os recursos financeiros e como é feita a escolha dos diretores.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Quando se realiza atualizações nos dados das escolas ou da secretaria, cria-se um novo diagnóstico, para tal, faz-se uma cópia do diagnóstico anterior, dando um novo nome no registro e atualizando as informações. Sugere-se que se faça um acompanhamento das mudanças de diretores ou no Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, para criar um histórico do trabalho realizado na rede.

O estilo democrático requer um tipo especial de líder, mas também requer um grupo especial de participantes. Todos devem estar envolvidos no processo participativo, isso requer um líder extremamente intuitivo e observador, que atue de forma decisiva quando surgem conflitos entre os membros da equipe.

Embora alguns líderes democráticos sejam carismáticos, outros não o são, como tendem a ser altamente racionais, os líderes democráticos são muitas vezes equilibrados. Eles não são propensos a discursos inspiradores ou a motivar a equipe com um estilo entusiasta que visa atingir objetivos de curto prazo. Os líderes democráticos/participativos são autoconfiantes, mas também pragmáticos, eles se cercam de pessoas que pensam como você, que estabelecem metas realistas e as alcançam.

Seria um erro, presumir que os líderes participativos são facilmente substituídos, os melhores líderes democráticos/participativos são grandes multitarefas. São capazes de lidar com o desafio de trabalhar com pessoas experientes em equipes colaborativas sem perder de vista objetivos ou prazos. Os líderes democráticos/participativos estão focados no cumprimento de metas. A produtividade é a chave para adotar esse estilo de liderança, para terem sucesso, os líderes democráticos devem ter equipes produtivas que buscam alcançar seus objetivos.

Concluindo, a Gestão Democrática Educacional do século XXI aumentou a qualidade e a oferta do ensino universitário, ampliou seu alcance graças à descentralização para diferentes regiões do território nacional, fortaleceu a pesquisa científica e promoveu o diálogo e a difusão do conhecimento produzindo melhorando os processos de gestão envolvidos.

Os planos estratégicos de desenvolvimento têm orientado as práticas para a necessidade de formulação de uma proposta de gestão abrangente, como condição para percorrer caminhos de melhoria contínua, transformação de processos e estruturas. Os esforços têm visado gerar instâncias de avaliação institucional, promover a cooperação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

com outras organizações nacionais e estrangeiras, desenvolver ações para o bem-estar de toda a comunidade universitária e melhorar continuamente a infraestrutura.

O processo de descentralização é indissociável da busca de melhorias nas condições de estudo e de trabalho alcançadas.

A atual projeção estratégica está estruturada a partir de uma série de ações que buscam contribuir para as transformações necessárias da Gestão Democrática tem como eixos norteadores: a) o fortalecimento das relações com os atores sociais organizados e com a sociedade como um todo; b) disponibilizar as diversas possibilidades que a Gestão Escolar tem para contribuir com as transformações em nível nacional, regional e extrarregional; c) aprofundar estratégias de comunicação que incluam maior participação em espaços interinstitucionais; d) comprometer-se com a melhoria contínua da qualidade da execução dos recursos orçamentais atribuídos e e) melhoria na utilização de recursos e capacidades, no quadro da articulação contínua entre democratização e eficácia organizacional.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Avaliação Institucional; Educação.

REFERÊNCIAS

FURCO, A.; WEERTS, D., Burton, L., & KENT, K. (2009). **Rubrica de avaliação para institucionalizar o envolvimento da comunidade no ensino superior.**

GELMON,SB, Seifer, SD Kauper-Brown, J. & Mikkelsen, M. (2005). **Construindo Capacidade para Engajamento Comunitário: Autoavaliação Institucional.** Acesso: 2023.

HOLLAND,A (2006). **Níveis de comprometimento com o engajamento** Adaptado de Holland, Michigan Journal of Community Service Learning, Vol.4, Outono de 1997, pp. 30-41.Acesso: 2024.

KECSKES K. (2008). **Criando departamentos engajados com a comunidade: Rubrica de autoavaliação para a institucionalização do engajamento comunitário em departamentos acadêmicos.** Estados Unidos, Seattle (Acesso: 2023).

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN – 978-85-385-0027-8

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BNCC, PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO DO CURRÍCULO

PALHOZA, Natalia

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

n.palhoza@gmail.com

2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: Capes

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, traz novos marcos legais para a elaboração dos currículos nacionais desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Dentre as características do documento, destaca-se sua construção baseada na delimitação de competências a serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica. Segundo o próprio documento (Brasil, 2017), o desenvolvimento das competências como norte do ensino contempla as demandas das avaliações de larga escala vinculadas aos organismos internacionais e sua finalidade está atrelada à aquisição de saberes pelos estudantes que possam ser mobilizados na prática - ou seja, o “saber fazer”.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2017) postula seu compromisso na “formação integral” dos indivíduos. De forma a atender às necessidades da “sociedade contemporânea”, o documento anuncia a demanda formativa por indivíduos que sejam participativos, saibam se comunicar, tenham abertura à novidades, sejam resilientes e produtivos, dentre outras características. Para alcançar esse resultado, a BNCC afirma que é fundamental que os indivíduos saibam “aprender a aprender”. Em outros termos, que saibam buscar e selecionar informações por si mesmos, ter proatividade, capacidade de resolver problemas, autonomia.

É relevante considerar que a construção da Base Nacional Comum Curricular foi marcada pela atuação direta e ativa de organizações privadas. Bedin (2021) ressalta que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

a BNCC é produto do Movimento pela Base Nacional Comum – conhecido como “Movimento pela Base”. A partir da atuação deste movimento, o texto final da BNCC contou com a participação de instituições privadas e filantrópicas na elaboração de sua política, demonstrando um estreitamento dos limites entre público e privado. Houve a adequação da forma e dos conteúdos da base aos interesses destas entidades.

Segundo Moraes (2009), as discussões educacionais sobre o desenvolvimento de competências datam da década de 1960, como resposta à reestruturação econômica que derivou da contrarrevolução capitalista e de suas consequentes mudanças sociais. Segundo a autora, no que tange à educação, com o aumento da competitividade no mercado de trabalho, a demanda pela formação dos trabalhadores também aumenta, refletindo na atribuição de maior relevância social à educação formal. A escola tradicional não supria essa necessidade, dando origem à Pedagogia das Competências, na qual a massa de trabalhadores não precisa de conhecimentos consolidados e aprofundados sobre o mundo, apenas de “competências genéricas”. O novo olhar pedagógico sobre a educação tem como finalidade adaptar tanto alunos quanto docentes à nova realidade do mundo do trabalho, por meio dos cortes nos recursos financeiros, da diminuição do salário docente, das constantes avaliações e da ampliação pela oferta de educação à distância, além de pressões psicológicas e físicas sobre os profissionais da educação e estudantes.

Ainda de acordo com a autora supracitada, o contexto educacional também é impactado pela consolidação dos postulados pós-modernos, a partir da década de 1970. Nesta perspectiva, as teorias passam a ser entendidas como meros discursos sobre o mundo – logo, não representariam uma apropriação sobre o real, negando o caráter cognocitivo de tais produções humanas. Os reflexos da abordagem pós-moderna impactam as teorias educacionais a partir da naturalização do modo de capitalista de produção; do atomismo social, que entende o social como um aglomerado de indivíduos; de afirmativas abstratas sobre a emancipação humana, reduzindo-as a questões de ordem exclusivamente subjetivas (Moraes, 2009).

De acordo com Martins (2012), as competências atreladas à educação básica consolidam políticas educacionais voltadas ao treinamento dos indivíduos para o mundo do trabalho, voltando seu foco para a aplicação prática do conteúdo escolar. A centralidade do processo educativo recai sobre os métodos e meios de ensino, a forma como acontece a elaboração de modelos mentais, a adaptação ao meio, dentre outros.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Nesse contexto, o conhecimento adquire o caráter deformado de representação individualizada e particular do mundo, com importância menor no âmbito escolar. A autora destaca que a minimização da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados tem impacto profundo na constituição humana: pode contribuir para a naturalização de desigualdades, responsabilização dos indivíduos sobre suas próprias condições de vida, sucessos e insucessos.

Todos esses pressupostos influenciam a construção da Base Nacional Comum Curricular, determinando seu projeto formativo. Nota-se que a BNCC tem como sua finalidade primordial a formação de trabalhadores com saberes elementares atrelados ao campo da prática, mas, ao mesmo tempo, com flexibilidade para se transformarem de acordo com as necessidades do mundo do trabalho. É nítido o movimento de esvaziamento de conteúdos da escola, reduzindo a possibilidade de apropriação de conhecimentos por parte dos indivíduos oriundos da classe trabalhadora. Isso resulta em um processo de desumanização, uma vez que o conhecimento é uma dimensão essencial dos indivíduos humanos.

Historicamente, a partir de Marx (2017), nota-se que, na mesma medida que os seres humanos transformam a natureza com o fim em satisfazer as próprias necessidades – ou seja, desenvolvem a atividade de trabalho – também transformam a si mesmos. Deste modo, superam as determinações biológicas, hereditárias, e se constituem enquanto sujeitos sociais e históricos. Uma das dimensões essenciais na atividade de trabalho é a teleologia, ou seja, a capacidade de antever idealmente as próprias ações, planejando-as. Isso só acontece mediante o conhecimento do real, que também é desenvolvido e ampliado de modo sócio-histórico, na medida em que os seres humanos aprofundam sua relação de trabalho.

É nesse sentido que Spirkin (1969) destaca que a atividade humana no mundo acontece atrelada à sua condição de conhecer o real. Para este autor, em um primeiro momento, a apropriação humana do mundo se dá a partir do conhecimento sensível, no entanto – com a complexificação da atividade humana, das relações sociais e dos próprios indivíduos –, há a constituição de conhecimentos abstratos, pautados em conceitos e categorias. Spirkin (1969) revela ainda que o conhecimento abstrato do real não acontece desvinculado do mundo concreto, como criação humana meramente ideal: há, pois, um movimento de aprofundamento da consciência humana na realidade. Assim, o

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

conhecimento humano se configura como o reflexo da materialidade na consciência humana.

A atividade cognoscente presume o aprofundamento gradativo no objeto a ser conhecido. Isso significa a superação dos meandros da aparência e o avanço em direção à essência dos mesmos. Rosental e Stracks (1958) consideram que a observação dos fenômenos é fundamental para o processo de conhecimento, inclusive o científico, mas é insuficiente por não ultrapassar os nexos superficiais. Para superar essa percepção imediata, é necessário utilizar instrumentos cognoscitivos, cujos mais altos graus correspondem à abstração e à generalização. O resultado desse processo é a fixação de categorias e conceitos científicos, que representam o grau de apropriação do mundo pelos sujeitos considerando seus nexos internos, movimentos e leis. Categorias e conceitos são uma forma de suporte à atividade prática humana por instrumentalizarem a compreensão aprofundada do mundo sobre qual os seres humanos agem. Nas palavras de Rosental e Stracks (1958, p. 79):

[...] el proceso del conocimiento no puede detenerse en la superficie de los fenómenos, sino que debe siempre llegar a su esencia, penetrar en lo más profundo de los procesos, asimilar las leyes por las que se rige el desarrollo de la naturaleza y de la sociedad, ya que sólo el conocimiento de la esencia, de los nexos internos de los hechos, permite que nos orientemos en el medio que nos rodea, prever el resultado probable de nuestras acciones y determinar acertadamente el rumbo que han de seguir los procesos históricos.

Deste posicionamento, destaca-se a implicação prática que o conhecimento têm. Para os autores supracitados, não apenas o conhecimento emerge da prática, como produto da relação entre homem e natureza, mas também, o aprofundamento dos conhecimentos orienta a atividade prática humana, possibilitando a definição de um fim para as próprias ações, e, na totalidade, a definição de novos rumos para a humanidade. Ademais, a prática é também o critério da verdade, na medida em que permite a percepção de que as generalizações não se distanciam da materialidade do real.

Há de se considerar ainda o fato imprescindível de que o conhecimento, enquanto aprofundamento da consciência humana em relação ao mundo material, é um processo essencialmente histórico: geração após geração, os indivíduos humanos ampliam seu repertório de conhecimento a partir da complexificação do trabalho. Ao nascer, os indivíduos são gradativamente inseridos nesse repertório de conhecimentos acumulados, humanizando-se. Nas palavras de Spirkin (1969, p. 23), “el conocimiento del

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

mundo de un individuo es mediatizado en todos los sentidos a través del desarrollo del conocimiento del mundo por toda la humanidad”. É esse processo de acumulação sócio-histórica que permite que a humanidade amplie gradativamente os conhecimentos sobre o mundo, uma vez que as novas gerações partem daquilo que já foi produzido pelas gerações anteriores.

Em consonância, Martins (2012) destaca que a educação não pode ser apartada do desenvolvimento humano. Isso porque, para os seres humanos, as determinações biológicas não encerram sua constituição enquanto sujeitos, tendo em vista seu caráter social e histórico. “Dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história; inserção esta que se dá pelas apropriações das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas” (Martins, 2012, p. 52). Logo, há um processo de desenvolvimento que consiste na apropriação de características humanas que abrange as funções psíquicas superiores (pensamento, linguagem, atenção seletiva, memória, sentimentos, dentre outros) e, de forma entrelaçada, a apropriação do repertório cultural humano (ou seja, todo o aparato de produções artísticas, filosóficas, de conhecimentos cotidianos e científicos, signos, linguagem, dentre outros).

Embora o processo educativo e a apropriação de conhecimentos ocorra em diversos contextos, na sociedade atual, destaca-se o papel da instituição escolar que tem atribuição relevante no processo de educação formal dos sujeitos. Para Martins (2012), a “[...] função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível”. Em outros termos, é papel da escola inserir os indivíduos em produção humanas mais elaboradas, incluindo conhecimentos mais aprofundados sobre o mundo que os cerca.

De modo contraditório, a escola contemporânea, como instituição própria do sistema capitalista de produção, tem por finalidade inserir os indivíduos em um recorte limitado do arcabouço de conhecimentos produzidos pela humanidade. Quem organiza a escola tanto em sua forma quanto no conteúdo são as classes dominantes, portanto, a escola e o seu currículo não são neutros, mas direcionados diretamente aos interesses daquelas (Ponce, 2008). Por determinações do próprio sistema, a escola voltada para a classe trabalhadora sempre teve um conteúdo atrelado às demandas do mercado de trabalho e à formação moral dos trabalhadores, além de ter condições de acesso e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

permanência bastante restritos, que excluem muitos indivíduos. Portanto, a escola contemporânea é um espaço limitado para a formação humana por suas próprias características, história e objetivos. No entanto, isso precisa ser objeto de disputa da classe trabalhadora, em direção à constituição de uma instituição escolar revolucionada, voltada à constituição e sujeitos em seu amplo potencial, com acesso à totalidade do repertório cultural humano, sem distinção de classe – e isso está atrelado diretamente à construção de novas bases materiais da sociedade.

Conclui-se que o direcionamento do currículo escolar a partir da BNCC limita o processo de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. A partir da Base, o foco do processo educativo está na consolidação de competência e não na apropriação de conhecimentos, denotando um esvaziamento dos conteúdos escolares. Isso significa que as configurações do conteúdo escolar que vem sendo delineadas desde o final do século XX e culminam na aprovação da BNCC representam um empobrecimento ainda maior da formação destinada à classe trabalhadora. O esvaziamento de conhecimentos do currículo e a substituição desses por competências e habilidades impacta no empobrecimento de qualquer potencial de formação humana que a escola pudesse oferecer dentro dos seus limites postos pelo sistema social que a organiza. Em última instância, nega-se uma dimensão humana essencial: a do conhecimento da realidade objetiva do mundo que o cerca.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Políticas Educacionais; Pedagogia das Competências; Conhecimento; Educação Escolar.

REFERÊNCIAS

Bedin, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC:** a padronização de aprendizagens e o currículo por competências. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão - PR, 2021. 174 p. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5663>. Acesso em 02 jul. 2024

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, Distrito Federal: 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 31 ago. 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Martins, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In Duarte, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP : Autores Associados, 2012. p. 47-64.

Marx, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política - Livro I: O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017 (1867).

Moraes, Maria Célia. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. IN: *Perspectiva*, volume 27, n. 2 – julho/dezembro de 2009. Florianópolis: CDE/NUP.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. 18. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

Rosental, M. M; Straks, M. G. Y. **Las categorias de la dialéctica materialista**. In: *Categorias del Materialismo Dialéctico*. Traducción Adolfo Sanchez Vazquez e Wenceslao Roces. Cidade do México: Grijalbo, 1958.

Spirkin, A. G. **Materialismo-dialéctico y lógica dialéctica**. Colección 70. Editorial Grijalbo. S.A. México DF. 1969. p. 5-39.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: SINGULARIDADES E APROXIMAÇÕES DOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FILIADOS AO SISTEMA ACADEMICO

MARCELINO, Patricia Carlesso

PPGE- UNOESC

patriciacarlessowellness@gmail.com

TREVISOL, Márcio Giusti

Orientador-Supervisor

PPGE- UNOESC

marcio.trevisol@unoesc.edu.br

2. Estado e Políticas Educacionais

Apresentamos o projeto de estágio pós-doutoral, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESC, na linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania, tendo como temática a Internacionalização na Educação Superior. O estágio será desenvolvido junto ao campus da UNOESC, em Joaçaba-SC. O Objetivo geral é desenvolver um estudo sobre a internacionalização na educação superior e realizar um mapeamento sobre a internacionalização nos Programas de Pós-Graduação em Educação *Strictu Sensu*, vinculados ao Sistema ACADEMICO, percebendo suas singularidades e suas aproximações. E, através do estágio, auxiliar na disseminação e na construção de possibilidades de internacionalização no PPGE-UNOESC em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para contemplar os objetivos propostos, escolheu-se o percurso de um estudo de natureza bibliográfica, com uma abordagem metodológica reconstrutivo-crítico-hermenêutica. Conforme Dalbosco (2010, p. 43-44), a pesquisa teórico-bibliográfica reporta-se [...] a um âmbito nitidamente conceitual, dizendo respeito, normalmente, ao processo de reconstrução e análise de teorias e conceitos de um determinado autor, obra

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ou tradição intelectual. [Tal pesquisa] considera o diálogo com autores e teorias atuais ou do passado, o centro de sua investigação.

A pesquisa bibliográfica de natureza hermenêutica é um processo de construção do conhecimento que apresenta, como seu grande desafio, a agregação da produção conceitual elaborada com a realidade contextualizada. Ademais, a hermenêutica filosófica, de acordo com Goergen (2010, p. 14), constitui-se na tensão existente entre a experiência de caráter ontológico e a atividade reflexiva, livrando nossas experiências dos limites impostos pela racionalidade lógica. Sem pretensão de chegar a conhecimentos últimos e definitivos, a hermenêutica encontra-se sempre a caminho de sentidos novos, que, a exemplo dos anteriores, nunca serão desvendados por inteiro. É o esforço do desvelamento dos sentidos ocultos sob as aparências do manifesto. Para além da delimitação lógico-científica do saber humano, imposta pela racionalidade moderna, a hermenêutica dedica-se ao processo de interpretação que nunca chega à afirmação de verdades indiscutíveis.

Bouffleuer (2014), enfatiza que a Filosofia, enquanto exercício da hermenêutica, busca desvendar a história da vida humana, esforçando-se em compreender os saberes e práticas existentes a partir das intencionalidades que os produziram. Em outros termos, trata-se do esforço em compreender como os modos de pensar, de ser e de agir se sedimentaram ao longo dos tempos, percebendo como os sentidos se colocam, mantêm-se, ou se modificam. Dessa forma, a hermenêutica se coloca na perspectiva de concriatividade histórica, isto é, na perspectiva de que somos todos partícipes da história, num processo em que o passado e o presente se encontram em constante mediação.

Por isso as respostas dadas em determinados contextos históricos precisam ser reavaliadas a partir das circunstâncias do presente. Assim sendo, a hermenêutica constitui, por um lado, o trabalho permanente de reinterpretação do passado à luz do presente, de outro, uma contínua reinterpretação do presente à luz do legado do passado. Bouffleuer (2014), ainda nos reforça que, com base no entendimento que a realidade é simbologicamente construída, o esforço assim orientado contribuirá, sem dúvida, para uma melhor apreensão do mundo e da vida. Isso, porque, afinal, conceitos são palavras utilizadas para nos referirmos a coisas, fatos, situações, percepções. A filosofia da Educação busca oportunizar nos sujeitos uma melhor percepção de si e da realidade pela

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

tematização e explicitação de componentes da tradição filosófica que, de modo decisivo, contribuem na articulação da teia de interações simbólicas em que se funda a vida humana em sociedade e, que, por isso, também se tornam fundamentais para a compreensão das questões implicadas na educação. Nesse sentido, tornam-se importantes as tematizações como as da racionalidade, das possibilidades do conhecimento.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UNOESC, orienta-se pelo princípio da integração entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, bem como pela missão, visão e objetivos institucionais fundamentados e alicerçados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2023 a 2027. Encontra-se em consonância com as políticas institucionais e a legislação educacional vigente, observada a necessidade de responder ao dinamismo socioeconômico e à inovação demandada pela sociedade contemporânea, visando à redução de assimetrias mediante a promoção do desenvolvimento sustentável local e regional. Os programas têm como propósito a qualificação institucional e o desenvolvimento de pesquisas e projetos para o enfrentamento e solução de problemas regionais e da sociedade.

Por essa via, os estudos de Marcelino e Cenci (2023) apontam que é necessário pensar em um novo contrato social para a Educação, e este deve nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento e a inovação, necessários para delinear futuros sustentáveis e pacíficos para todos, fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. Segundo os autores, a Educação deve desenvolver as capacidades necessárias levando em consideração a natureza mutável do trabalho e as diferentes formas pelas quais a segurança econômica pode ser suprida. De acordo com Nez e Morosini (2023) numa conjuntura ampla e geral, há uma demanda de que as universidades representem a principal mola propulsora do desenvolvimento nos âmbitos humano, social e econômico, na medida em que produzem conhecimento da/com e para a sua realidade. Ao mesmo tempo em que estão inseridas no local, articulam-se com questões globais.

O projeto destaca-se por sua importância institucional no PPGEd – UNOESC pois a internacionalização fortalece as relações, a qualidade dos serviços educacionais prestados e a excelência dos programas de pós-graduação em Educação *strictu sensu*

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

filiados ao Sistema ACAFE¹ além das fronteiras, consolidando e ampliando a cooperação bilateral e multilateral com instituições internacionais, com programas de mobilidade acadêmica docente, discente e de técnico-administrativos, com atuação política e acadêmica junto a grupos universitários e em programas internacionais, com a inclusão de novas modalidades de cursos binacionais e novos convênios.

A ACAFE tem como missão desenvolver o ensino, ciência, tecnologia e inovação pelo compartilhamento de ações e competências para assegurar o fortalecimento das Instituições de Educação Superior associadas em prol da Educação Superior em Santa Catarina. Sua Visão está pautada em ser reconhecida Nacional e Internacionalmente como um Sistema de Educação Superior integrado e sinérgico, capaz de produzir resultados para as IES e para a Sociedade na produção do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação. Na busca do desenvolvimento, das microrregiões do estado de Santa Catarina, as IES filiadas ao Sistema ACAFE, cumprindo sua função social, desenvolvem, sem ônus para os beneficiários, programas e projetos de assistência à comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, inclusão social e construção da cidadania.

Diante dessas premissas, tem-se como questão norteadora do estudo: Quais são as singularidades, aproximações, potencialidades e os desafios da Internacionalização da Educação Superior nos programas de Pós-graduação em Educação *Strictu Sensu* vinculados ao Sistema ACAFE?

Os estudos de Nez e Morosini (2023) sinalizam que é imprescindível propor uma compreensão unívoca e diferenciada do que venha a ser o objetivo de uma universidade regional que se quer internacionalizada e global. Sua finalidade deve ser a produção e socialização do conhecimento, sua acessibilidade, possibilitando à sociedade agir adequadamente quando defrontada com as limitações impostas pela realidade local. A internacionalização, de acordo com as autoras, deve sempre ser guiada pelos princípios da cidadania global, por isso a necessidade de avanços com relação à constituição de uma universidade de inovação com pertinência social em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

¹ Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estadual e municipais. O objetivo desta união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Com base nessas premissas, pretende-se delinear o perfil da Internacionalização na Educação Superior das Universidades vinculadas ao Sistema ACADE. Nesse contexto, a internacionalização deve ser definida de acordo com o perfil das instituições e as necessidades atuais das comunidades onde estão inseridas. Isso pressupõe escolher, dentre as diversas formas de cooperação, aquelas que tenham potencial para melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa localmente produzida, de modo a fomentar o crescimento perene e sustentável da região. (GOROVITZ, 2021, p.9).

A Internacionalização está apontada como estratégia para a implementação da Meta 4.3 do ODS 4, segundo Gorovitz (2021, p.34), e no âmbito específico da Educação Superior foi acordada a necessidade de se “garantir qualidade, a equivalência e o reconhecimento das qualificações da educação superior e facilitar a transferência de créditos entre instituições reconhecidas desse nível educacional”. Trata-se da valorização e do incentivo à mobilidade internacional da Educação de nível superior, considerada, inclusive, um elemento para melhorar a qualidade da Educação.

Palavras-chave: Internacionalização; Pós-Graduação; Educação; ACADE.

REFERÊNCIAS

ACADE. Sobre a ACADE. Disponível em: <https://acafe.org.br/site/> acesso em 24 maio de 2024.

BOUFLEUER, José Pedro. Conceito de Educação. In: GONZÁLEZ, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). Dicionário Crítico de Educação Física. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 215-218.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, Leoni. Maria. Padilha. Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: EDUEL, 2010.

GOERGEN, Pedro. Prefácio da Obra. In: FLICKINGER, Hans-Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas: Autores Associados, 2010.

GOROVITZ, Sabine. Apresentação. In: GOROVITZ, Sabine; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva (orgs). Políticas e tendências de internacionalização do Ensino Superior. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021

KNIGHT, Jane. Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios. 2ª edição, E-book. São Leopoldo: Oikos, 2020.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

KNIGHT, Jane. Higher Education crossing borders: programs and providers on the move. In D. B Johnstone, M. B. D'Ambrosio, & P. J. Yakoboski (Eds.), Higher Education in a Global Society (p. 42-69). USA: Edward Elgar Publishing Ltd, 2010.

NEZ, Egeslaine de.; MOROSINI, Marília. Internacionalização em casa na região centro-oeste brasileira: a atuação dos grupos e redes de pesquisa. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 403–420, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-66078. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66078>. Acesso em: 3 abr. 2024.

MARCELINO, Patricia Carlesso; CENCI, Angelo Vitório. O papel da Educação na era das múltiplas crises: a construção de um novo contrato social com vistas ao Bem Viver. Revista Cocar, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7513>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MOROSINI, Marília Costa e MENTGES, Manuir José. Organismos Internacionais e Educação Superior: Proposições da Agenda E2030. ETD - Educ. Temat. Digit. [online]. 2020, vol.22, n.3, pp.632-650. Epub 27-Jun-2021. ISSN 1676-2592. Disponível em <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659308> Acesso em: 3 abr. 2024.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios In: Sociologias. Aug 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-99656> Acesso em :15 de mar. 2024.

TREVISOL, Márcio. Giusti; FÁVERO Altair Alberto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Pesquisa e avaliação no PNPG (2011-2020): fragilidades e potencialidades. Revista Eletrônica ESQUISEDUCA, 11(25), 303–324. Recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/901>

UNOESC. Plano de Desenvolvimento Institucional UNOESC - 2023-2027. Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS POR RESULTADOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

E-mail: raimundamaria@cte.uespi.br

SANTOS, Aline Bettio dos

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Email: a.bettio.santos@unoesc.edu.br

Eixo 2. Estado e Políticas Educacionais

Financiamento: Fapepi

A política de *accountability* tem sido presença marcante em diferentes setores e circunstâncias, como um traço, por vezes, balizador na redefinição do papel do Estado, demarcando as recentes políticas públicas e, visivelmente, ancorando as políticas educacionais, em específico, quando nos referimos às políticas de avaliação educacional, cujos rebatimentos têm inclinado para um modelo de gestão delineado por resultados.

Este ensaio está vinculado ao projeto de pesquisa, em andamento, intitulado “Política de *accountability* e avaliação em educação: análises e proposições no plano da gestão do ensino público”, cujo principal objetivo é analisar encaminhamentos político-práticos encetados por governos de municípios piauienses, em sintonia com políticas de regulação educacional por resultados, que denotem o forjamento da afirmação da *accountability* como mecanismo de gestão pública, assim como rebatimentos desses encaminhamentos no plano da democratização da educação.

O objetivo específico deste texto é compreender, a partir de levantamento e sistematização da produção acadêmica sobre o tema em tela, pressupostos teórico-práticos que embasam a *accountability* na educação, identificada com políticas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educacionais orientadas por resultados e como mecanismo de gestão da educação pública.

A metodologia adotada comunga com os princípios da pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, configurando como a primeira etapa do projeto de pesquisa supracitado. O enfoque qualitativo da pesquisa em educação apresenta vieses de se pensar questões locais ou não, com base em reflexões analíticas (Lüdke; André, 2013). Especificamente neste estudo, optamos por apresentar dados descritivos, com o intento de alcançar a compreensão de conceitos e elementos fundamentais no âmbito da discussão sobre a temática em análise, com vistas à construção de um novo conhecimento. Nesta perspectiva, ancoramos a investigação na pesquisa bibliográfica, com os seguintes procedimentos: seleção da produção escrita sobre a temática em estudo; revisita pressupostos teóricos que embasam a *accountability* identificada com políticas educacionais; análise sobre os pressupostos teórico-conceituais acerca do modelo de *accountability* associado às atuais políticas de regulação da educação.

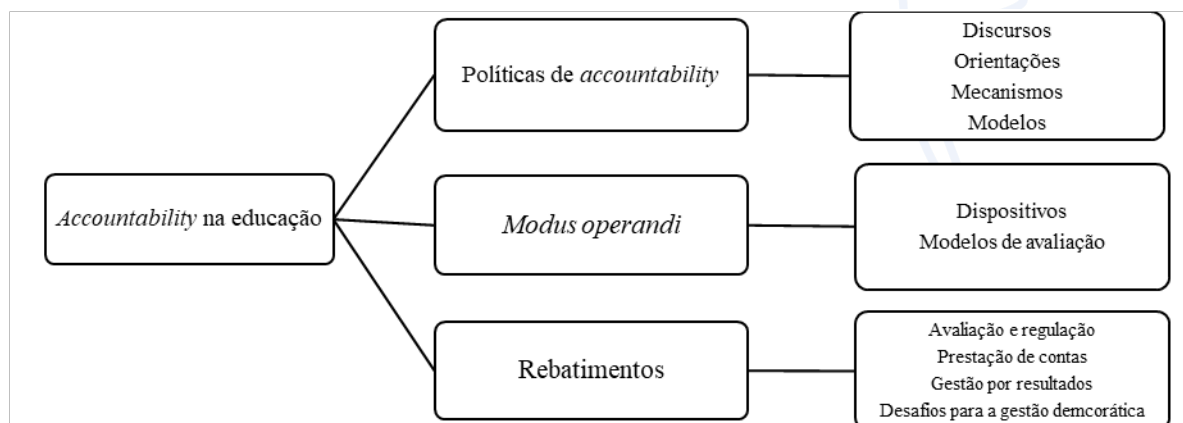
Para o desenvolvimento, elegemos os seguintes aspectos teórico-conceituais, destacados como eixos estruturantes da política de *accountability* e avaliação em educação, os quais serão discorridos a seguir: motivações e interesses nas políticas de *accountability*; *modus operandi* da política; rebatimentos da política na gestão da educação.

Entender a política de *accountability* na educação supõe entender, pelo menos, três eixos que a ela circundam: a política de *accountability* em si e seus conceitos, significados e sentidos e, no conjunto, o papel que o Estado exerce sobre as políticas de avaliação e a gestão por resultados; as práticas de *accountability* e os procedimentos de como este mecanismo é colocado em prática, ou seja, a base operacional das avaliações e a divulgação dos resultados; os rebatimentos oriundos dos resultados alcançados mediante as avaliações, incentivos e ações de como melhorar os resultados, premiações, mas também, prestação de contas e responsabilização das escolas e dos agentes educativos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Figura 1. Aspectos intrínsecos à política de *accountability* na educação



Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa bibliográfica

Toda política está envolta a discursos, orientações, mecanismos e modelos estratégicos, cuja função é trazer a tessitura de seus conceitos constitutivos, para então, justificar sua existência. Os discursos focam nos marcos conceituais e tendências teórico-conceituais (Rostirola, 2014), para assim, apresentar um conjunto de orientações sobre a política, geralmente, destinado aos gestores (Ferreira, 2016). Dadas as devidas orientações, compreender que os mecanismos tornam a política mais bem compreendida, como por exemplo, a ênfase na avaliação externa na rede pública de ensino (Souza, 2021) e as políticas de descentralização e democratização da gestão educacional (Pinheiro, 2014). É comum, pois, nesse contexto, a existência de certo tensionamento entre as distintas perspectivas de *accountability* no campo da educação (Oliveira, 2020).

Para a materialização da política, além dos mecanismos, temos as estratégias de sua operacionalização, ou seja, o *modus operandi*, o qual demanda certos dispositivos. A *accountability*, por exemplo, é um mecanismo de controle dos atos do poder público, (Prado, 2018), e não é especificidade da educação. Para o campo da educação, pontuamos como um dos mecanismos mais conhecidos, o sistema de avaliação, principalmente, quando o foco reside nas estratégias de regulação da prática docente (Oliveira, 2021), estratégias de gestão e o envolvimento das escolas para alcançar as metas da avaliação externa (Lima, 2020; Assunção, 2013).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Discursos, orientações, mecanismos, dispositivos e estratégias de operacionalização da política de *accountability* na educação promovem rebatimentos na gestão da educação pública, bem como na gestão da escola. Destacamos a política de avaliação educacional, quando pensada e aplicada para fins de controle e regulação, prestação de contas e responsabilização (Rostirola, 2020; Oliveira, 2018).

Na teia dos processos, emergem programas e projetos educacionais geridos com recursos públicos (Wathier, 2013), para fins de controle, de alcance de metas e indicadores pela avaliação externa, por parte dos municípios. A prestação de contas e a responsabilização, ao lado da avaliação, são indicativos de afirmação da *accountability* na educação. Somados a esses indicativos realçamos: a formação de professores e concepções sobre política de bonificação (Nascimento, 2015); movimentos da política de responsabilização educacional, inerente ao processo de modernização da gestão pública (Mendes, 2019); influência no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares (Oliveira, 2021); efeitos da política educacional no trabalho docente e as condições oriundas de processos de regulação e responsabilização (Lindoso, 2017).

Cabe destacar que toda a engrenagem da política de *accountability* parece ter uma direção de mão única: a gestão por resultados, como um de seus principais rebatimentos e seus efeitos no desempenho acadêmico das escolas públicas. A Nova Gestão Pública (NGP), ancorada na efetividade e na competitividade, sob o auspício da qualidade da educação pública como princípio basilar, imprime desafios para a gestão: significados e contornos que o planejamento vem assumindo no contexto da implantação de políticas educacionais (Freitas, 2013); a incorporação, por reguladores domésticos, das normas elaboradas por redes transnacionais de regulação (Santos, 2021), dentre as quais citamos a Unesco e o Banco Mundial, delineadores de políticas educacionais no Brasil.

Assim posto, nossa pretensão com o presente estudo, para as etapas seguintes, é avançar na análise de como tem sido operada a afirmação desse modelo de *accountability* em municípios piauienses, haja vista o intento de que, além de ser vivida pelas escolas, seja incorporada e credibilizada como mecanismo de gestão educacional, segundo a racionalidade que a caracteriza e os fins para os quais se destina. Os

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

rebatimentos desse processo de afirmação na democratização da educação pública é, pois, o ponto de chegada da análise pretendida.

Em suma, nas próximas etapas da pesquisa, nossas atenções se voltarão à forma como vem sendo promovida a afirmação, em sistemas de ensino, do modelo (ou medidas) de *accountability* educacional sintonizado com a política de regulação por resultados, na forma e estágio em que se apresenta nos sistemas de um conjunto de municípios piauienses pesquisado e quanto aos rebatimentos dessa afirmação na democratização da educação pública.

Da análise do conteúdo do material analisado oriundo do levantamento e sistematização da produção acadêmica sobre o tema e do levantamento e sistematização documental e de informações em *sites* e, ainda, considerando cada município e o conjunto deles, construiremos uma discussão crítica, de modo a sublinhar o alcance da afirmação carregada pelas medidas de *accountability* na educação na esfera municipal.

Fundamentalmente, esperamos constituir um retrato sistematizado e representativo de medidas político-práticas, originadas de governos municipais, que concorrem para a afirmação de medidas de *accountability* na gestão da educação pública. Por extensão, construir análises sobre esse fenômeno e seus rebatimentos no plano da democratização dessa educação, destacadamente, em termos de constrangimentos e refreamentos, seja enquanto projeto político, seja de práticas concretas.

A realização desta pesquisa pretende contribuir para análises sobre a natureza e o alcance de políticas e iniciativas endereçadas à gestão da educação básica pública no Brasil, especificamente no estado do Piauí, o que passa pela leitura crítica de processos, como o enfocado pela presente proposta, em relação aos quais incidem perspectivas que, tendendo a imputar à educação a solução de diversos problemas, comumente apresentados em seus efeitos aparentes, promovem a introdução de medidas ou modelos que repercutem indelevelmente no papel social da educação pública e nas condições de cumprimento desse papel. Nesse sentido, as razões que justificam a relevância da execução do projeto estão relacionadas à ampliação do debate acadêmico-científico em torno de uma temática atual, em alta medida, imperativa no campo da educação pública.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Com o estudo da materialidade do fenômeno, que se apresenta na forma de medidas e políticas públicas incidentes na gestão da educação básica pública, também é esperado que os resultados da pesquisa possam repercutir em decisões no âmbito das políticas públicas e da gestão educacional, contribuindo para o debate sobre medidas que intentam responder aos desafios que atravessam o campo na atualidade, como é o caso de vias para a melhoria da qualidade da educação básica, sob o mandamento constitucional da gestão democrática do ensino público.

Palavras-chave: *accountability*; políticas educacionais; gestão por resultados.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. F. O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013, 192 f.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

FERREIRA, R. N. Políticas de formação continuada de gestores escolares: um estudo do Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco (PROGEPE). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pernambuco, 2016, 141 f.

FREITAS, C. C. S. O planejamento no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise a partir do plano de ações articuladas. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2013, 157 f.

LIMA, J. M. C. de. Jogando com as regras do jogo: as estratégias e as táticas utilizadas para a avaliação externa SAEPE pelas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pernambuco, 2020.

LINDOSO, R. C. B. Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pernambuco, 2017, 127 f.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MENDES, J. C. B. Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pernambuco, 2019, 233 f.

NASCIMENTO, K. T. F. A concepção dos professores sobre política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2015, 123 f.

OLIVEIRA, P. N. de. Responsabilização coletiva e equidade na política de alfabetização da Rede Municipal de Educação do Recife. **Tese**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2021, 190 f.

OLIVEIRA, C. V. S. Accountability e políticas de responsabilização na realidade educacional no Tocantins: tensionamento entre as perspectivas neoliberal e democrática. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2020, 81 f.

OLIVEIRA, I. J. de. O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE: uma análise de suas influências na prática pedagógica da Escola Estadual General Abreu e Lima-PE. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Pernambuco, 2018.

PINHEIRO, C. A. V. A descentralização e a democratização da gestão escolar: perspectivas da efetividade da gestão democrática da escola no município de Cachoeiro de Itapemirim/ES. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2014, 129.

PRADO, I. C. N. A accountability como mecanismo de controle social da atividade judicial. **Dissertação** (Direito Político e Econômico). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018, 140 f.

ROSTIROLA, C. R. Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco. **Tese**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2020.

ROSTIROLA, C. R. Marcos contextuais e tendências teórico-conceituais em estudos sobre avaliação educacional, prestação de contas e responsabilização (accountability) no Brasil. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2014, 137 f.

SANTOS, J. M. S. Cooperação em redes transnacionais de reguladores: internalização de normas, legitimidade e controle. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Direito e Regulação. Fundação Getúlio Vargas (RJ), 2021.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SOUZA, M. R. de. A política de accountability educacional na rede municipal de ensino de Fortaleza: ênfase na avaliação externa. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. 161f.

WATHIER, V. P. Accountability e educação: o sistema de gestão de prestação de contas do FNDE. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2013. 151f.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PERCEPÇÕES, OBSTÁCULOS E AVANÇOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE SANTA CATARINA

ZARDO-MORESCHO, Sandra Maria

Universidade de Passo Fundo (UPF)

sandramariazm@gmail.com

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da

Universidade de Passo Fundo (UPF)

carmem.albrecht@hotmail.com

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira

Universidade de Passo Fundo (UPF)

rosimaresquinsani@upf.br

Eixo 2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: Capes

Este texto apresenta resultados de pesquisa de Doutorado em Educação, sobre gestão escolar democrática, desenvolvida com a participação de docentes pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina (Zardo-Morescho, 2022). O estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: o que revelam as percepções de professores de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina sobre a gestão escolar democrática no cotidiano de suas escolas? Os dados analisados foram obtidos com a participação de professores que atuam na rede, por meio de questionário *online*, tendo como o objetivo geral anunciar indicadores da presença da gestão democrática nas escolas públicas estaduais. Destaca-se que, neste trabalho, discutem-se as categorias percepções de professores, obstáculos e avanços da gestão democrática.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Tratando-se da realidade do estado de Santa Catarina, ao longo de sua história, as políticas de governo mostram-se como instrumentos de forte controle sobre as políticas direcionadas à democratização da educação. Na década de 1980, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e, consequentemente com a redemocratização, o feito ainda não foi o suficiente para alicerçar a materialização de uma gestão escolar com bases democráticas, que nos anos de 1990, recaí novamente sobre o controle e representatividade dos governos em vigência. No entanto, quase 20 anos depois, a gestão escolar na rede estadual de ensino passou a dar sinais de retomada da participação, por meio do Decreto nº 1.794/2013 (Santa Catarina, 2013), que regulamentou a gestão escolar da educação básica e profissional da rede estadual de ensino, viabilizando à comunidade escolar a escolha do diretor de escola, por meio da eleição do Plano de Gestão Escolar (PGE). No ano de 2019, com a sua revogação, entra em vigência o Decreto nº 194/2019 (Santa Catarina, 2019), o qual também regulamentou a gestão escolar da educação básica e profissional da rede estadual de ensino, dando continuidade à escolha do PGE pela comunidade escolar, todavia, com critérios rigorosos.

Quanto à escola pública, esta é um espaço que pode propiciar uma participação política em favor da democracia. Todavia, conforme Lima (2013), para a democracia ser aprendida requer que seja praticada. Uma gestão com bases democráticas só é promovida quando a participação dos segmentos escolares é viabilizada, favorecendo o acesso ao conhecimento, à discussão e à tomada de decisões. Caracteriza-se com a presença, ampliação e qualificação de fóruns decisórios, respeitando a comunidade escolar, seus sujeitos e seus processos e, com transparência em relação às ações e aplicação dos recursos (Esquinsani; Dametto, 2018).

Neste sentido, cabe definir ao que se refere uma gestão escolar democrática, destacando, inclusive, que ela não se limita à escolha do(a) gestor(a) e ou diretor(a) da escola pública. Assim, é essencial discutir o seu conceito, especialmente quando relacionada à gestão dos espaços escolares. Segundo Dourado (1998, p. 79), a gestão democrática “é um processo de aprendizado e de luta política” que ultrapassa os limites da prática educativa e de sua autonomia, vislumbrando nela “a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático, e consequentemente do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas”. Souza (2009) se refere à gestão democrática como um processo político de identificação dos problemas existentes na escola, discussão, reflexão e tomada de decisão para a sua superação. Neste sentido, a gestão democrática se materializa na escola por meio de uma ação política, que envolve aprendizados e principalmente a participação.

Quanto às percepções de professores sobre a gestão escolar democrática, apresentadas em pesquisa realizada com docentes da rede estadual de ensino de Santa Catarina, os dados foram obtidos mediante a aplicação de questionário *online*, na condição de anonimato, elaborado com o auxílio do Google Formulários, tendo como base o problema de pesquisa e os objetivos propostos para o estudo. Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o questionário foi disparado inicialmente pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina às Coordenadorias Regionais de Educação, para que chegasse até os docentes. O instrumento de pesquisa, em que os pesquisados responderam por conveniência, foi publicado também em redes sociais, como Facebook e Instagram, e em grupos de WhatsApp. A produção dos dados transcorreu de março até julho de 2021, com a participação de 303 professores.

A análise dos dados se caracterizou como qualitativa e quantitativa (Gatti, 2004) e (Minayo, 2014). A análise qualitativa contemplou o estudo documental e os aportes teóricos que fundamentaram o estudo, enfatizando os conceitos de gestão democrática, evidenciando a interpretação dos dados coletados. Já a análise quantitativa, considerou a amostra dos dados obtidos, classificando-se como descritiva por julgamento não-probabilística (Sweeney; Williams; Anderson, 2016), para a qual, os resultados independem de fatores como idade dos pesquisados, tempo de carreira, gênero, ser efetivo ou admitido em caráter temporário, entre outros.

Em relação às *percepções dos professores sobre a gestão democrática*, uma das categorias de análise em questão (Minayo, 2014), teve como base a pergunta “O que é gestão democrática para você?”, que foi estruturada em alternativas que se relacionam aos conceitos da gestão escolar democrática e alternativas que representam ações do cotidiano escolar. A análise aponta que a maioria dos participantes reconhece as ações da gestão democrática, a saber: participar das assembleias da escola, que envolvam professores, pais e estudantes (78,8%); opinar na tomada de decisões (78,5%); participar

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

da apresentação e aprovação do Plano de Gestão Escolar (71,9%) e acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado (68,9%). As alternativas encontram-se articuladas, pois mobilizam a participação dos segmentos de pais, estudantes e professores ao diálogo, reflexões e tomada de decisões, conforme já anunciado em Esquinsani e Dametto (2018), cujos percentuais indicam que os participantes possuem o entendimento do que é uma gestão escolar democrática.

No entanto, a proporção acerca da aprovação do Projeto Político-pedagógico (PPP) (64,3%) e da formação continuada (55,4%), apontam que um número significativo de docentes não relaciona as práticas a uma gestão democrática. Em relação à aprovação do PPP, emerge a dúvida quanto à sua elaboração e aprovação com a participação dos docentes e da comunidade escolar, ações que demandam uma articulação que mescle o contexto ao trabalho pedagógico, evitando sua redução a um documento pronto e acabado, baseado em princípios administrativos e centralizadores de poder (Zavieruka; Bordignon, 2016). Quanto à formação continuada, além de ser primordial ao longo da carreira docente, implica um compromisso com o PPP e com a gestão democrática. O percentual obtido por meio da pesquisa pode ser um indicador de que a ação não foi associada pelos docentes com a gestão democrática. Todavia, mostra-se uma situação melindrosa, considerando que, segundo Zavieruka e Bordignon (2016), a formação continuada agrega a dimensão política-pedagógica a partir do momento em que há a intenção de sua realização até o momento de sua avaliação, em relação ao Projeto Político-pedagógico, firmando laços, inclusive, com a formação profissional e o ensino.

Avançando para a categoria *obstáculos da gestão democrática*, os pesquisados indicam a falta de participação da comunidade escolar nas questões que envolvem a escola, representado por um percentual de 77,8%, classificando-se como o maior entrave, uma vez que a participação da comunidade está diretamente relacionada como uma prática e como um mecanismo da gestão democrática. A baixa adesão dos pais nas decisões escolares (75,2%) e a falta de participação dos professores nas decisões (73,9%) também foram alternativas indicadas como impedimentos para uma gestão democrática. A opção “um gestor com pouca adesão à gestão democrática” foi escolhida por 61%. Também, foram indicadas as alternativas que correspondem ao medo de sugerir e ou cobrar da gestão e sofrer retaliações (52,1%) e o receio de dar a contribuição e se

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

comprometer com os resultados (42,2%). Na análise dos dados, observa-se que os professores participantes da pesquisa identificam a importância e a necessidade da participação coletiva para a ocorrência de uma gestão escolar democrática, sinalizando a existência de uma situação em descompasso com o desejável, comprometendo a sua materialização.

Observa-se que, as indicações dos docentes manifestam as dificuldades de materialização da democracia numa gestão escolar. Quando a gestão restringe a participação, conseqüentemente não proporciona uma abertura para a discussão dos temas que envolvem a escola, comprometendo ações que se sustentem na democracia. Embora exista uma determinação em favor de uma gestão democrática, que tem como base a Constituição Federal de 1988 e o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) indique a descentralização de poder, orientando que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”, as orientações legais não podem ser confundidas com a “garantia das condições necessárias à materialização do princípio consagrado” (Nardi, 2017, p. 240).

Quanto aos avanços de uma gestão democrática, terceira categoria em questão, os professores apontam as seguintes alternativas, seguidas de seus percentuais: discutir os problemas que envolvem a escola – 78,2%; oportunizar a participação nas decisões escolares – 85,1%; fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros recebidos do estado – 65,6%; cobrar da gestão escolar o cumprimento das propostas do Plano de Gestão Escolar – 67,3%; envolver a participação de pais, alunos e professores na tomada de decisões – 88,8%; incentivar a comunidade escolar a aproximar-se da escola – 80,1%. Ao examinar os percentuais em questão, observa-se que as ações que envolvem a participação e o diálogo favorecem decisivamente para a gestão escolar democrática, em destaque discussão dos problemas que envolvem a escola, participação nas decisões escolares e participação dos segmentos pertencentes à escola na tomada de decisões. Cury (2007), ao caracterizar uma gestão democrática evidencia a necessidade de uma abertura para o diálogo, favorecendo assim a democratização da escola brasileira. Por conseguinte, Souza (2012), reforça que a gestão se dá num processo que envolve o diálogo como instrumento

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

de conquista, disputa e socialização do poder de decisão em relação aos rumos a serem seguidos pela instituição. A partir das indicações dos docentes, o diálogo se evidencia para materialização de uma gestão democrática, que requer o envolvimento direto da discussão entre os pares.

Quanto à alternativa “incentivar a comunidade escolar a aproximar-se da escola”, com um percentual de 80,1%, indica uma ação fundamental para a efetivação de uma gestão escolar democrática, em que a aproximação entre a comunidade escolar e a escola viabiliza a participação na gestão. Por outro lado, para que a comunidade escolar participe, é necessário que seja mobilizada e guiada para a ação, tomando conhecimento da importância da sua participação. Ainda que os professores e os estudantes encontrem-se diariamente envolvidos na dinâmica escolar, o segmento de pais requer que seja envolvido a participar desse processo, reconhecendo, compreendendo e experienciando a democracia, para quando tiverem a oportunidade de exercê-la, saibam realmente que se trata de um movimento democrático (Lima, 2013). Consequentemente, a aproximação, seguida da participação da comunidade escolar, é fundamental para os processos de uma gestão democrática.

Tendo abordado de forma breve neste trabalho as percepções de professores, obstáculos e avanços da gestão escolar democrática, foi possível apresentar um excerto do estudo realizado com docentes da rede estadual de ensino de Santa Catarina, revelando que existe a presença das práticas e mecanismos que podem viabilizar uma gestão com bases democráticas nas escolas estaduais.

A pesquisa identificou que existem práticas e mecanismos que favorecem ações da gestão democrática nas escolas públicas estaduais. Observa-se que, com a retomada da participação da comunidade escolar na gestão das escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina, regulamentada inicialmente pelo Decreto nº 1.794 (Santa Catarina, 2013) e em seguida pelo Decreto nº 194 (Santa Catarina, 2019), a maioria dos professores participantes compreende do que se trata uma gestão escolar democrática, bem como os avanços por ela ocasionados. Contudo, evidenciam-se as fragilidades e incertezas quanto ao reconhecimento e sua materialização, em decorrência do rígido controle da política de governo e de entraves que comprometem a participação e exercício da democracia. A efetivação de uma gestão escolar com bases democráticas requer que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

a sua regulação se dê por meio de políticas educacionais de estado (Oliveira, 2011), ação que seria primordial para a sua discussão, compreensão, efetivação, materialização e estabilidade na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Palavras-chave: política educacional; gestão escolar democrática; percepções de professores; obstáculos e avanços da gestão democrática; estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

CURY, Carlos R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso: em 20 Jun. 2024.

ESQUINSANI, Rosimar. S. S. DAMETTO, Jarbas. 30 anos do princípio de Gestão Democrática do ensino: o que temos para celebrar? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 17. Setembro de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59310>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa [online]**. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 17 jan. 2024.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.794, de 15 de outubro de 2013**. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Decreto%20N%201794-13%20alterado%20pelo%20Decreto%20N%20243-15%20N%20284-15%20N%20307-15%20e%20N%20359-15%20e%201281-17%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Decreto%20N%201794-13%20alterado%20pelo%20Decreto%20N%20243-15%20N%20284-15%20N%20307-15%20e%20N%20359-15%20e%201281-17%20(1).pdf). Acesso em: 17 jan. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 194 de julho de 2019, 2019**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SOUZA, Ângelo R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, v. 25, n.03. p.123-140, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOUZA, Ângelo R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 159-241, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY9xqhfrzkYyVdCXnyHD9TK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SWEENEY, Denis J. WILLIAMS, Thomas A. ANDERSON, David R. **Estatística aplicada à administração e economia**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

ZARDO-MORESCHO. Sandra M. **Gestão escolar democrática na percepção de professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: que sentidos? Quais revelações?** Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11749310. Acesso em: 17 jan. 2024.

ZAVIERUKA, Eliara L. BORDIGNON, Luciane S. Gestão democrática escolar: das propostas às vivências. In: ANDRADE, Elizabete. **Políticas educacionais e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2016.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SOBRE PARTICIPAÇÃO (INSTITUCIONALIZADA) NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS APOIADAS EM GRAMSCI

TURCATTO, Valmir José

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

vjturcatto@gmail.com

2. Estado e políticas educacionais

Financiamento: Uniedu

O presente trabalho tem por objetivo discutir brevemente o tema da participação institucionalizada, haja vista a centralidade que costuma assumir em debates sobre a gestão da educação pública. Resulta de pesquisa bibliográfica, tendo por base, principalmente, contribuições de Antonio Gramsci. Assim, desde uma perspectiva de totalidade, as reflexões se voltam às contradições que caracterizam o exercício da democracia no contexto das relações capitalistas de produção, no interior das quais processam-se embates em torno do poder hegemônico. Na esteira dessas reflexões, outras recaem sobre o papel da educação e da escola e sobre a participação em um horizonte ético-político.

O tema *participação* obteve posição central no Brasil e, também, na América Latina, desde os processos de redemocratização dos países que a compõem. Como se sabe, esses processos foram também marcados por movimentos sociais, sindicais e de entidades da sociedade civil organizada, empenhados em promover o alargamento de direitos, antes represados ou sufocados pelos regimes ditatoriais.

Esse processo de mobilizações, que no Brasil, em grande medida, coincidiu com o término da ditadura empresarial-militar, na década de 1980, implicou a realização de uma assembleia constituinte que culminou na Constituição Federal de 1988, nela valorizada a participação social. Como característica marcante desse processo, ocorreu a institucionalização da participação, razão pela qual, em grande parte, falar de participação da sociedade civil, desde então, tem sido praticamente sinônimo de existência ou não de espaços onde ela possa ocorrer.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Se, por um lado, o processo de redemocratização do Brasil foi longo e complexo e é decorrente da organização e mobilização ativa dos movimentos sociais e da sociedade civil como um todo, por outro, os mais de 20 anos em que o país esteve sob a ditadura empresarial-militar (de 1964 a 1985) marcaram de forma profunda a sociedade brasileira no que se refere à capacidade de as pessoas requererem, organizarem-se e participarem politicamente. Entre outras razões, o regime em questão provocou o sufocamento, seja por meio da violência e da censura, seja pela disseminação do medo, às vozes que se opunham à violação de direitos humanos previstos em lei (Bernardi *et al*, 2022).

Esse fator favoreceu com que o processo de elaboração da Constituição de 1988 fosse marcado por forte apelo à autonomia da sociedade civil e sua participação direta nas decisões sobre seus rumos. Na Constituição Federal de 1988,

[...] estabeleceram-se como fundamentos do Estado Democrático de Direito a cidadania (art.1, II) e a soberania popular (art. 1, parágrafo único), e se garantiu a participação política e social em vários outros mecanismos e dispositivos que a compõem. Em termos de cidadania, a participação é compreendida como um processo de engajamento da população na vida pública, de forma individual ou coletiva. (Bernardi *et al*, 2022, p.9)

Nela também é garantido “[...] o direito de participação do povo de forma direta (por meio de eleições diretas, plebiscitos e referendos) e indireta, que se dá pela possibilidade de participação da sociedade em assuntos de interesse público (por exemplo, em audiências públicas)” (Bernardi *et al*, 2022, p. 9). Ainda, é prevista “[...] a participação popular na formulação de políticas públicas e uma série de mecanismos de iniciativa e controle sociais nas esferas municipais, estaduais e federal” (Bernardi *et al*, 2022, p. 9).

Entre as garantias nela previstas, podemos citar que no seu artigo 5º, incisos VI, VIII, IX, XIV, XIV, XVI e XVII, a CF/88 garante à população, sem discriminação, as liberdades de pensamento, consciência, crença, expressão, reunião e associação, além do direito de acesso à informação e do direito de protesto (Brasil, 1988). Quanto à área da educação, de acordo com o art. 206, a gestão democrática do ensino público é entendida como um de seus princípios.

Consoante o descrito, o Estado, por meio de seu arcabouço legal, deve garantir o direito ao exercício pleno da cidadania em todos os seus âmbitos e, entre eles, a participação social nos seus processos decisórios.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Analisando a questão da participação com base nas ideias de Antonio Gramsci, referimo-nos à necessidade de que, no campo das decisões, ela incida sobre a “grande política”. Sobre o que denominou de “pequena política” e de “grande política”, Gramsci ponderou que estas ocorrem no interior de uma estrutura já estabelecida, e que há uma tentativa de “excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo à pequena política” (Gramsci, 2007, p. 22).

Enquanto esta última se refere aquela do dia a dia, da intriga, das disputas parlamentares, dos corredores e dos bastidores e “[...] compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política”, a grande política “[...] compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (Gramsci, 2007, p. 21).

Portanto, a mobilização social, principalmente das grandes massas ou grupos identitários em prol de interesses coletivos, seria, conforme assevera Fontes (2022), com base em Gramsci, “[...] o momento em que você dá o salto da defesa corporativa para um momento estatal, em que esse projeto tem de ser um projeto para todos, e não só para aquele grupo” (p. 2). Ainda, de acordo com Fontes (2022), é desse momento ético-político que se trata, que tem a ver com a reorganização da vida social, ou seja, “tem que fazer a grande política, tem que enfrentar as formas de defesa do capitalismo” (p. 2) em prol de um projeto que seja universal.

Neste contexto, nas sociedades ocidentais capitalistas, o Estado “ampliado”, ou superestrutura, segundo Coutinho, referindo-se a Antônio Gramsci, é composto de duas esferas:

- a) sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção; e
- b) sociedade civil (Estado ético): organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso). Os seus portadores materiais são os “aparelhos privados de hegemonia”, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos (COUTINHO, 2006, p. 132).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Ainda segundo Coutinho (2000, p. 130), “Para Gramsci, a sociedade política e sociedade civil formam um ‘par conceitual’ que marca uma ‘unidade na diversidade’ e, embora o autor insista na diversidade estrutural e funcional das duas esferas, não nega o seu momento unitário”. Neste pensamento, há uma evidência clara à totalidade, pois, segundo comenta Simionatto (1997, p. 1), a “reflexão gramsciana sobre o social e o político é [...] atravessada pelo princípio da totalidade, evidenciando que essas duas esferas não são tratadas desvinculadas do fator econômico, ou seja, da relação entre infra-estrutura (*ou estrutura*) e superestrutura” (grifos nossos). No que se refere à crítica da política tecida por Gramsci, e às categorias da filosofia da práxis, como era assim chamada pelo autor, Simionatto (1997, p. 2), reitera que

Enquanto crítica da política, a reflexão teórica do pensador italiano trabalha o real a partir de categorias que se elevam do abstrato ao concreto, da aparência à essência, do singular ao universal, e vice-versa. Sua reflexão categorial vai apreendendo a processualidade e a historicidade do social, o jogo das relações que permite desvendar a realidade e suas contradições constitutivas.

No âmbito da educação, e em sintonia com um projeto de sociedade que se quer construir, a escola pode desempenhar seu papel tanto em favor da conservação da sociedade de classes como da transformação da realidade. Sendo assim, é essencial analisar em que medida ela pode contribuir para a formação democrática dos sujeitos que dela fazem parte e, consequentemente, para a transformação social (Drabach, 2012).

Nesse contexto, e sobre a importância da construção da autonomia do ser, notadamente em uma sociedade democrática, Gramsci asseverou que

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder tornar-se tal; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita da capacidade e da preparação técnica geral necessária ao fim. (Gramsci, 1989, p. 88).

Dessa forma, no entender de Melo e Rodrigues (2016, p. 7), referindo-se ao pensador sardo

[...] enquanto uma dimensão cultural da sociedade, se insere como uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e, prática, uma verdadeira “filosofia da práxis”, que deve oferecer uma dignidade aos sujeitos sociais que lhes permitam ser dirigentes e, ao mesmo tempo, se oporem às ideologias autoritárias e conservadoras, lhes servindo como princípio político-pedagógico de luta, em prol da construção de

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

uma sociedade socialista autenticamente democrática. Além disso, a educação deve propiciar ainda, um programa educativo permanente à classe trabalhadora e aos professores da educação infantil até aos da universidade, que lhes permitam desenvolver atividades científicas e tecnologicamente avançadas, no processo produtivo de seus trabalhos profissionais.

Em termos de educação e do papel da escola, convém considerar a dinâmica das transformações produtivas e sociais e abordar a função social da educação e da escola no curso do processo de formação dos homens, sujeitos históricos. É compreender a escola como instituição organizada e suas implicações na organização da sociedade (Oliveira, 2013).

Com a dinâmica da sociedade sendo permeada pelas relações do mercado, havendo desaparecimento dos interesses comuns em detrimento de interesses distintos, pouco a pouco o processo educativo sofreu uma cisão marcada pela desigualdade entre quem detém o poder econômico e político e a grande massa que forma a base de produção capitalista.

Os objetivos da educação nessa nova forma de organização social não são os mesmos, pois os interesses entre dominantes e dominados não o são, sendo a classe dominada levada a absorver naturalmente as mudanças que se impõem. Afinal, conforme sintetiza Oliveira (2013, p. 244), “com o advento da sociedade capitalista e o aperfeiçoamento do instrumental de trabalho, mudam não só a forma de organização da sociedade, mas também as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação”.

Desse modo, na sociedade forjada pelas leis do mercado e pelas relações do capital, o homem passa a ser não mais um ser histórico que se forma pela interação com outros homens, mas reduz-se à indivíduos que vendem sua força de trabalho, tornando-se fator de produção (Oliveira, 2013) e, neste contexto, a finalidade da educação concentra-se em habilitar técnica, social e ideologicamente o trabalhador, apenas para servir ao mercado de trabalho. Por outro prisma, a educação, segundo a autor, deveria prover formação integral do homem, em que a

[...] concepção de educação que está sendo preconizada fundamenta-se numa perspectiva crítica que concebe o homem na sua totalidade, como ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. Portanto, no desenvolvimento das práticas educacionais, é preciso ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas e históricas necessidades. (Oliveira, 2013, p. 245)

À guisa de uma conclusão, considerando as reflexões aqui indicadas, sublinhamos as contradição desses dois modelos de educação quanto ao seu papel, ou seja, que ela e a escola, tanto podem ser usadas para sedimentar e manter o poder hegemônico identificado com o

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

capital, como podem ser agentes de transformação, em prol de sociedade pautada na igualdade, na justiça social e na formação integral do homem. Decorre disso, ressaltamos a importância do tema *participação* e de seu horizonte ético-político, quanto a se tratar das decisões sobre os rumos da educação, com vistas à transformação da realidade que reduz o ser humano à mero fator de produção capitalista.

Palavras-chave: Estado; participação; horizonte ético-político; gestão da educação.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Ana Julia *et al.* **Mapa da participação política e social:** atos de censura e restrição da participação no Brasil. São Paulo: Artigo 19, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci e a sociedade civil.** Sítio Gramsci e o Brasil. 2000. Disponível em: www.artnet.com.br/gramsci. Acesso em: 14 jul. 2024.

DRABACH, Nadia Pedrotti. O pensamento de Antônio Gramsci e a gestão da educação pública brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá. n. 38, p. 64-72, 2012

FONTES, Virgínia. Democracia é uma tensão permanente de igualdade e liberdade. Entrevista a Cátia Guimarães. **Poli: saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 18-21, jul./ago. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12.** Tradução Paolo Nosella. Anped, São Paulo, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

MELO, Maria Lúcia; RODRIGUES, Denise Simões. Gramsci e a Educação. I Joingg – Jornada Internacional De Estudos E Pesquisas Em Antonio Gramsci. VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, **Anais...** Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 237-252.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SIMIONATTO, Ivete. **O social e o político no pensamento de Gramsci**. 1997. Temas Gramsci. Disponível em www.gramsci.org. Acesso em: 14 jul. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FILANTROPIA NA EDUCAÇÃO: A PRIVATIZAÇÃO ENCOBERTA PELO MOVIMENTO EMPRESARIAL

LANGE, Volmir Antonio
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
lange_educa@hotmail.com

MASCARELLO, Celoy Aparecida
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
celomascarello@gmail.com

2. Estado e Políticas Educacionais

Financiamento: UNIEDU

A discussão sobre o empresariamento educacional tem se mostrado uma questão central e complexa no campo da educação, uma vez que envolve diferentes concepções e perspectivas sobre a relação entre o setor privado e o setor público na gestão e oferta dos serviços educacionais. O empresariamento educacional tem sido defendido por alguns como uma forma de melhorar a qualidade e eficiência do sistema educacional, mediante a introdução de práticas de gestão empresarial e de competição no mercado educacional. No entanto, críticos apontam que essa abordagem pode levar à mercantilização da educação, à desigualdade de acesso e à perda de autonomia das instituições de ensino. Este texto pretende promover um debate sobre a forma como o empresariamento educacional foi se constituindo no Brasil, especialmente com contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica no contexto da abordagem qualitativa. Para Gil (2019, p. 44), por pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

De acordo com Adrião et al (2015), no Brasil, mais precisamente em São Paulo, no dia 06 de setembro de 2006, iniciava um movimento semelhante aos reformadores empresariais da educação estadunidense, com a fundação do Todos pela Educação (TPE). Sobre a fundação, encontramos em seu site que “[...] é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – não recebe recursos públicos. [...] contamos com [...] mantenedores e apoiadores engajados com a causa e que acreditam que dá para mudar o Brasil

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pela Educação!” (TPE, 2023, s/p). Sobre a sua constituição, com base em dados do próprio site (2023, s/p), constam como seus mantenedores os seguintes institutos, fundações, empresas e movimentos:

O Movimento BEMMAIOR, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, [B]³ Social, ProFuturo, Fundação Vale, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, instituto Natura, imaginable futures - if, fundação Bradesco, GOL, PRISMA Capital, fundação educar, Família Kishimoto, Milú Vilela, ifood, Instituto península, FLUPP Fundação LUCIA & PELERSON PENIDO, Instituto AMBIKIRA, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Grupo Volkswagen, Adega Alentejana, Fundação Roberto Marinho, “arre,dondar”, Instituto Votorantim, Família Hallack, ORIZON Instituto, Alvaro de Souza, Eduardo Vassimon, Luis Terepins, Roberto Bielawski, Parceiros da Educação, Suzano.

O TPE teve, inicialmente, como um dos principais líderes e influenciadores, Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, ex-assessor da presidenta Dilma Rousseff, que atuou como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade, contando também com a participação de Claudia Costin, ex-ministra de Administração e Reforma do Estado (durante o segundo mandato do presidente FHC), ex-secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, entre 2008 e 2014 e ex-diretora sênior de Educação do BM e, ainda, com a decisiva participação do Ministro de Educação na época, Fernando Haddad (2005 a 2012), que havia exercido anteriormente a função de assessor especial, junto ao Ministério do Planejamento, sendo este o responsável pela promoção da adoção, das Parcerias Público Privadas (PPPs) (Freitas, 2012; Adrião *et al.*, 2015; Todos pela Educação, 2023).

Antes de ser ministro de Educação, ainda como assessor do Ministério do Planejamento, Fernando Haddad chegou a defender a adoção de parcerias publicamente, inclusive em pronunciamento realizado durante Seminário organizado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), quando defendeu a lei das PPPs (Lei n.º 11.079/2004):

Conforme Adrião *et al* (2015), frequentemente o embate ideológico e técnico sobre parcerias ressaltam questões que não se alinham com os princípios desta lei. Um desses aspectos diz respeito à dicotomia entre estatização e privatização. A legislação em questão mantém uma postura estritamente neutra em relação ao debate entre privatização e estatização, não se enquadrando nesse contexto.

A força do movimento “Todos pela Educação no Brasil”, que coordenou a ação de empresários na educação, pode ser mensurada pelo fato de terem transformado o “Plano de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Metas – Compromisso Todos pela Educação”, como sendo o plano oficial de metas educacionais do governo federal, em 2007 (Adrião *et al.*, 2015).

O TPE é considerado uma rede representativa das empresas e fundações do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e dela fazem parte o Instituto Unibanco, Fundação Vale, Itaú Social, Unibanco, Grupo ABC, Fundação Roberto Marinho, Rede Globo, Fundação LEMANN, Fundação Ford, Fundações Positivo, SM, FTD, Grupo GERDAU, Avon, Natura, entre outros, totalizando 169 entidades (GIFE, 2023). A respeito do GIFE¹, segundo informação do próprio site,

Nascido como grupo informal em 1989, o GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995.

Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado. Atualmente, conta com uma rede de mais de 160 associados que, somados, aportaram R\$ 5.3 bilhões em investimento social no ano de 2020, segundo dados do Censo GIFE. A organização compreende investimento social privado com o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos ou organizações sociais, ambientais, culturais e científicos de interesse público. A Rede GIFE é composta por investidores sociais de institutos ou fundações de origem empresarial, familiar, independente, comunitária ou empresas que investem em ações de interesse público (GIFE, 2023).

O GIFE é, portanto, uma associação de investidores sociais privados do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou fundos familiares, corporativos independentes ou empresas. O TPE, por sua vez, é uma extensão da atuação do grupo de empresariamento na educação, por intermédio do GIFE e a forma pela qual este grupo vem interferindo e direcionando as políticas educacionais do país. O Movimento pela Base (MPB) foi participante e promotor direto da BNCC, desde sua indicação e aprovação enquanto política educacional como parte do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, quanto pela elaboração e aprovação da BNCC em 2017.

O TPE e o MPB, mesmo tendo/sendo integrantes do GIFE, são movimentos diferentes, com atuação e objetivos distintos, contrário ao que pensavam inicialmente Tarlau e Moeller (2020), que depois de aprofundada pesquisa, desvelaram uma fundação, como sendo a responsável por lançar/criar o MPB e conseguir apoio de outros empresários, sendo estes membros da GIFE e do TPE, conforme explicitado em tópico posterior.

Movimentos como “TPE”, com envolvimento de grupos empresariais denominados como Empresariamento na Educação, visam não somente à diminuição do poder do Estado em nome de crescimento e melhoria da qualidade educacional ofertada, mas também intervir, direta

¹ Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. Disponível em <https://gife.org.br/>.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ou indiretamente, na condução das políticas públicas educacionais, como o Movimento Todos pela BNCC.

A construção, elaboração e aprovação da BNCC, apesar de ter previsão legal desde a Constituição Federal de 1988 e constar na LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013, não teve movimento direto por parte do Estado nos governos que estiveram no comando do país por este período. Assim, mesmo estando prevista, demorou a se materializar e efetivamente só aconteceu após o envolvimento do empresariamento na educação, principalmente por intermédio do movimento TPE e do GIFE, e a Fundação Lemann que, interessada pelo assunto, utilizando-se da filantropia, influenciaria direta, e por vezes indiretamente, nas discussões quando da elaboração do PNE de 2014, que levaria ao início do movimento de construção pela BNCC (Tarlau; Moeller, 2020; Caetano, 2020; Dourado; Oliveira, 2018).

Tarlau e Moeller (2020, p. 569) revelam detalhes de como isso foi processado, por intermédio da entrevista realizada com membros que participaram da elaboração da BNCC:

Fabiana, [...] do Movimento pela Base, disse que sua organização, a Todos pela Educação, apresentou 54 emendas ao Plano Nacional de Educação de 2014. Dessas, 52 foram aprovadas, inclusive três que estabeleciam prazos para a criação de diretrizes curriculares nacionais. “Então agora nós tínhamos de fazer isso!”, exclamou. Gabriela também disse que a entrada da BNCC no PNE de 2014 “deu um impulso muito grande” ao Movimento pela Base, “porque entrou com prazo para ser construída até junho de 2016 e encaminhada para o CNE”.

No mesmo estudo, as autoras (2020) desvelam que não era o TPE o mentor do movimento de construção da BNCC, mas a Fundação LEMANN, que influenciaria e envolveria além de alguns membros do TPE e, conseqüentemente, do GIFE, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais de Educação dos Estados (CEE) e sucessivamente dos Conselhos Municipais de Educação (CME), servidores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), políticos e professores que, após serem devidamente “preparados”, fariam a divulgação e fomentariam a ideia quanto à BNCC.

A pergunta que leigos que não conhecem a trajetória de construção da BNCC fazem é: por que a Fundação Lemann, pertencente ao empresário Jorge Paulo Lemann, ligado ao ramo de bebidas como a cerveja e o grupo AMBEV, de alimentos como hambúrguer e ketchup, teria tanto interesse na educação, a ponto de ser o promotor principal da BNCC? ou, ainda, como este empresário conseguiu articular tal movimento, mesmo tendo enfrentado mudanças

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

significativas com as trocas de governo, perpassando, de forma quase invisível, a ponto de deixar o protagonismo aparentemente para o Estado e seus pares durante todo o processo?

Sobre Jorge Paulo Lemann, Tarlau e Moeller (2020, p. 561) revelam que, em 2017,

[...] era o homem mais rico do Brasil e o 22º mais rico do mundo, com um patrimônio líquido de 29,1 bilhões de dólares. Ele construiu sua fortuna principalmente na indústria da cerveja, mas ficou internacionalmente famoso por suas aquisições de empresas, suas estratégias de corte de custos e sua “meritocracia” [...] criou a Fundação Lemann em 2002, mas até 2012 muito poucos funcionários governamentais da Educação tinham ouvido falar da fundação. Não obstante, em 2015 a Lemann era a fundação mais poderosa do Brasil, supervisionando inúmeras iniciativas e aconselhando centenas de representantes dos governos municipais, estaduais e federal por todo o país [...] Jorge Paulo criou a fundação em 2002 porque tinha vendido o Banco Garantia em 1998 e tinha realizado a fusão da Brahma e da Antarctica, além de outras iniciativas importantes no mundo dos negócios [...] o que aumentou substancialmente seu patrimônio líquido. “Ele deu um salto, mudou de patamar” [...] “Tornou-se um empresário de padrão internacional. No contexto internacional, é impossível ser tão rico e não ter uma fundação. É algo socialmente inaceitável.” [...].

As autoras relatam, em entrevistas a antigos funcionários da Lemann, que Jorge Paulo Lemann já tinha a Fundação Estudar (2020, p. 561), “[...] que distribuía bolsas de estudo a brasileiros para fazer MBA nos Estados Unidos. Em geral, esses estudantes voltavam ao Brasil para trabalhar na empresa do próprio Jorge Paulo [...]”, porém esta não era considerada uma prática bem vista, já que o mesmo se beneficiava diretamente do resultado da ação, selecionando os estudantes a financiar, de modo a empregá-los na sequência.

Isso levou o empresário a propor ações de filantropia de grande abrangência social, por meio de uma fundação com o objetivo de melhorar a educação no Brasil. O propósito inicial da fundação era causar impacto melhorando a gestão e a avaliação na educação (Caetano, 2020; Tarlau; Moeller, 2020). A fundação Lemann, conforme afirmado em seu propósito inicial que consta em seu relatório do ano de 2002, foi criada para convergir de uma cultura de avaliação de resultados” O relatório justifica o foco como extensão lógica de boas práticas de negócios à esfera da educação pública: “Advindos da área empresarial e sabendo da importância da avaliação de resultados, acreditamos que um foco similar, mas adaptado à educação, trará grandes benefícios”.

Desse modo, [...] com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação pública brasileira, a Fundação Lemann começou a buscar uma nova iniciativa de política pública “baseada em evidências”, que poderia ter um impacto nacional e de longo alcance. A Base Nacional Comum Curricular logo se tornou o mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Após o movimento inicial pela BNCC de 2013, era preciso articular um modo de concretizar a ideia da necessidade da construção de um currículo mínimo inicial único para o país, afinal mesmo estando previsto desde a Constituição Federal (CF) de 1988 e constar ainda na LDB de 1996 não existia um movimento anterior para que isso se efetivasse. Desse modo, o foco e as movimentações de membros do Consed, CNE e fundações parceiras da Lemann, que também eram membros da GIFE e do TPE, portanto, devidamente incentivados, objetivavam fazer constar a BNCC no novo PNE de 2014 (Tarlau; Moeller, 2020; Caetano, 2020; Peroni; Caetano, 2015). Tarlau e Moeller (p. 569) destacam a entrevista de uma participante que fazia parte do TPE. Ela disse [...] que sua organização, a Todos pela Educação, apresentou 54 emendas ao Plano Nacional de Educação de 2014. Dessas, 52 foram aprovadas, inclusive três que estabeleciam prazos para a criação de diretrizes curriculares nacionais. “Então agora nós tínhamos de fazer isso!”, exclamou. [...] também disse que a entrada da BNCC no PNE de 2014 “deu um impulso muito grande” ao Movimento pela Base, “porque entrou com prazo para ser construída até junho de 2016 e encaminhada para o CNE”.

Outra questão que chama a atenção é o fato do movimento da BNCC, que iniciou em 2013, apresentou sua primeira versão em 2015 e foi rediscutido e materializado apenas em 2017, quando da aprovação e elaboração final do documento. Este processo perpassou por mais que um governo, iniciando por Dilma Rousseff do PT (partido de esquerda, mais simpático ao desenvolvimentismo), que sofreu impeachment em agosto de 2016, e seguindo no governo de Michel Temer do PMDB (partido considerado de centro mais alinhado com o neoliberalismo) que era vice de Dilma e assumiu a presidência (Tarlau; Moeller, 2020; Caetano, 2020; Dourado; Oliveira, 2018).

Pairam ainda sobre este processo, aparentemente pelas questões do empresariamento na educação, dúvidas a respeito de como uma fundação ligada ao GIFE e ao movimento Todos pela educação e Movimento pela BNCC, tendo viés neoliberal, conseguira transitar e conquistar a simpatia de políticos de diversos partidos, suportar as trocas de governo e de pessoas em cargos nos CNE, Consed e no MEC e atingir seu objetivo de construção e aprovação da BNCC.

Talvez uma das suposições, como resposta, possa surgir a partir do relato de um membro convidado a colaborar na criação de uma comissão de especialistas para escrever a BNCC. Ele é identificado apenas como sociólogo e fora convidado pelo então secretário de educação básica do MEC à época, Manoel Palácios e assumiria como um dos consultores do documento. Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 573), Manoel comentou na entrevista que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

[...] esses especialistas eram “tudo, menos um grupo alinhado politicamente” e criticou tanto os grupos de direita, que achavam que a BNCC estava sendo escrita por “um bando de militantes ideológicos do PT”, quanto os grupos de esquerda, que denunciavam a BNCC como parte de um “complô neoliberal para favorecer parcerias público-privadas nas avaliações em grande escala, na produção de material didático e, por extensão nos fundos de educação, que hoje são o grande nicho de investimentos na esfera de um capitalismo tardio.

Nessa perspectiva, entendemos a complexidade e polarização ideológica que envolveu a discussão sobre a BNCC. A afirmação de que os especialistas responsáveis pela elaboração da BNCC não se alinhavam politicamente pode ser interpretada como imparcialidade e neutralidade no processo, porém, a crítica aos grupos de direita e de esquerda revela a intensa politização que envolve a educação do país.

Conforme apresentado, é considerável a influência que a Fundação Lemann, membros do GIFE no Brasil, do TPE, do movimento em torno da BNCC e demais parceiros ligados ao empresariamento exerceram sobre a definição do rumo das políticas públicas educacionais no Brasil, sempre se utilizando do discurso filantrópico. Nesse sentido, vimos algumas das formas da influência política neoliberal e da exploração de lucros, sofrida pelo sistema educacional básico e ou educação básica brasileira, exercidas pelas práticas privatistas do empresariamento na educação.

Palavras-chave: Empresariamento na Educação, Mercantilização Educacional, BNCC.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGUI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2015. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/sistemas_privados_pt.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. As Reformas Educativas Globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Textura, Canoas (RS), v. 22, n. 50, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>. Acesso em 10 jul. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas (SP), v. 33, n. 119, p. 379-404, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 7 jun. 2024.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 7. Ed. São Paulo:

Atlas, 2019. PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334710790_O_publico_e_o_privado_na_educacao_Projetos_em_disputa. Acesso em: 20 jun. 2024.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 8 fev. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O AMBIENTE ESCOLAR É UM LUGAR DE GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS DE ESTUDANTES LGBTQIA+?: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

ESPOSTI, Cleber Felipe Martins
Universidade do Oeste de Santa Catarina
professorfelipemartins10@gmail.com

FURLIN, Neiva
Universidade do Oeste de Santa Catarina
neiva.furlin@unoesc.edu.br

3. Gênero, sexualidade e educação

Financiamento: CAPES

A educação é um campo de encontro e confronto, um espaço de conflito e ao mesmo tempo de resistência para estudantes LGBTQIA+. O presente resumo é parte do constructo teórico reflexivo da dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. O objetivo deste trabalho é apresentar aspectos da literatura sobre os direitos humanos da comunidade LGBTQIA+ e os desafios no ambiente escolar. Esta pesquisa justifica-se pela importância de conhecer e compreender os documentos e teorias que tratam acerca da garantia dos direitos humanos das pessoas LGBTQIA+. Com isso, pretendemos problematizar as violências sofridas por estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar diante das dinâmicas da sociedade contemporânea que reproduzem uma ordem normativa de gênero, sendo preciso evidenciar que existem sujeitos que transgridem essa norma e são socialmente excluídos e oprimidos.

A valorização dos direitos humanos é uma conquista da humanidade alcançada por meio de grandes lutas sociais. No entanto, ao se analisar a realidade contemporânea, tanto no Brasil quanto em diversas outras nações ao redor do mundo, torna-se evidente

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que ainda há um longo caminho a ser percorrido. A todos os seres humanos, sem qualquer distinção, são atribuídos direitos destinados a preservar a dignidade humana, considerados essenciais por fazerem parte intrínseca da condição humana. Para Vera Maria Ferrão Candau (2012), a questão dos direitos humanos constitui um dos pilares centrais das problemáticas enfrentadas pelas sociedades contemporâneas.

Desde o plano internacional até o local, abrangendo tanto questões globais quanto aspectos da vida cotidiana, os direitos humanos permeiam muitas preocupações. Quer sejam afirmados ou negados, violados ou não, esses direitos integram a nossa existência individual, comunitária e coletiva (Candau, 2012, p. 716).

Inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações visam assegurar, expandir e democratizar os direitos humanos. No entanto, apesar dessas importantes conquistas no âmbito jurídico internacional, a implementação efetiva desses instrumentos ainda enfrenta desafios significativos. A desigualdade social, a discriminação e a violação dos direitos fundamentais continuam a ser uma realidade para muitos, especialmente para grupos vulneráveis como a comunidade LGBTQIA+. A distância entre as diretrizes estabelecidas e a realidade vivida por essas pessoas revela a necessidade urgente de reforçar mecanismos de monitoramento e fiscalização, bem como de promover uma cultura de respeito e inclusão que vá além dos textos legais, alcançando as práticas cotidianas e as políticas públicas efetivas. Neste sentido, “Os Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos” (Candau, 2012, p. 716).

Em um mundo repleto de desigualdades e conflitos, a promoção dos direitos humanos serve como um farol de esperança e progresso, guiando as nações na construção de um futuro mais justo. A insistência na admissão desses direitos, mesmo diante de obstáculos significativos, reflete um compromisso coletivo em valorizar a dignidade humana e fortalecer as bases da democracia. Assim, a preocupação com os direitos humanos não apenas enfrenta as adversidades contemporâneas, mas também consolida um caminho para sociedades que priorizam o bem-estar e a inclusão de todos os indivíduos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pelas Nações Unidas em 1948, constituiu um novo quadro normativo internacional estabelecido no período subsequente à Segunda Guerra Mundial (Bethencourt, 2023). Ao estabelecer princípios universais de dignidade, liberdade e igualdade, a Declaração forneceu um referencial normativo indispensável para a promoção e proteção dos direitos humanos em todo o mundo. Este documento emblemático não apenas representou uma resposta às atrocidades cometidas durante a guerra, mas também delineou um compromisso global com a prevenção de futuros abusos e com a promoção da justiça social (Menezes; Siqueira, 2018).

De acordo com Francisco Bethencourt (2023), a Declaração transformou-se na base essencial normativa, orientando a criação de tratados, convenções e legislações nacionais que visam garantir os direitos fundamentais a todos os indivíduos, independentemente de sua origem, credo ou condição. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos consolidou-se como um pilar central no desenvolvimento de um sistema internacional baseado em valores humanitários e na cooperação multilateral para a manutenção da paz e da segurança global.

Diante disso, é possível afirmar que a luta pelos direitos humanos tem sido promovida para a busca da igualdade humana. O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Esta declaração sublinha a importância da igualdade como um princípio fundamental dos direitos humanos, reforçando a ideia de que cada pessoa, independentemente de suas diferenças, deve ser tratada com igual respeito e consideração. A luta por essa igualdade tem permeado movimentos sociais e legislações internacionais, visando eliminar discriminações e promover a justiça social.

A afirmação de direitos iguais para todos é um pilar essencial para o desenvolvimento de sociedades justas e democráticas, onde a dignidade de cada indivíduo é reconhecida e protegida. Assim, a busca pela igualdade não é apenas um objetivo, mas uma condição imprescindível para a realização plena dos direitos humanos em sua universalidade. O artigo 6º da Declaração, que afirma que “Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei,” destaca um princípio fundamental da justiça e da dignidade humana.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Esta certificação é crucial para assegurar que todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, etnia, gênero ou qualquer outra característica, sejam tratados com igualdade e respeito perante a lei. Sem este reconhecimento, os direitos individuais podem ser facilmente negados, resultando em discriminação e injustiça. O artigo 6º reforça a ideia de que a personalidade jurídica é uma condição indispensável para a proteção e a realização dos direitos humanos. Ele garante que todas as pessoas possam reivindicar seus direitos e participar plenamente da vida social, política e econômica de suas comunidades. Assim, este artigo não apenas estabelece um direito fundamental, mas também serve como base para a aplicação de todos os outros direitos humanos, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa, onde a dignidade de cada indivíduo é respeitada e protegida.

A educação, além de ser um direito social garantido pela Constituição brasileira, é um lugar de onde se deve promover os direitos humanos. Isso porque, no ambiente escolar se reflete a riqueza e a pluralidade das experiências humanas, de modo que se sublinha a importância do respeito e da inclusão de todas as pessoas na construção de sociedades justas e equitativas.

A ideia de que há direitos inerentes a qualquer pessoa foi se desenvolvendo ao longo do tempo. O caminho percorrido pelo reconhecimento dos direitos humanos até hoje passou por diferentes percepções. Nesse sentido, o Artigo 13 do Pacto Internacional das Nações Unidas sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) não apenas reconhece o direito de todas as pessoas de receber educação, mas também assume a importância do propósito da educação.

De acordo com o Relatório de Homofobia de Estado, de 2019, elaborado pela *Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Interssexuais* (ILGA), existem ainda cerca de 68 nações que enxergam as uniões homoafetivas como delitos, com leis que assim tipificam, e mais de 70 que apresentam penalização para atos consensuais entre pessoas do mesmo sexo. Além disso, o relatório fornece uma análise de leis, políticas e ações governamentais relevantes para a comunidade LGBTQIA+ em todo o mundo. O relatório concluiu que, embora muitos países estejam avançando na promoção dos direitos LGBTQIA+, ainda existem Estados em que a discriminação e a violência são institucionalizadas.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Para o enfrentamento dessa realidade de discriminação e para defender os direitos da comunidade LGBTQIA+, um dos documentos internacionais de referência são os *Princípios de Yogyakarta* (2007), que fornecem orientações importantes para proteger os direitos e dar visibilidade às pessoas LGBTQIA+. Os *Princípios de Yogyakarta* reconhecem a violação de direitos por motivos de orientação sexual ou identidade e expressão de gênero como violações de direitos humanos, versando sobre os direitos e liberdades fundamentais da população LGBTQIA+. Assim,

[...] as violações de direitos humanos que atingem pessoas por causa de sua orientação sexual ou identidade de gênero, real ou percebida, constituem um padrão global e consolidado, que causa sérias preocupações. O rol dessas violações inclui execuções extrajudiciais, tortura e maus-tratos, agressões sexuais e estupro, invasão de privacidade, detenção arbitrária, negação de oportunidades de emprego e educação e sérias discriminações em relação ao gozo de outros direitos humanos. (Princípios de Yogyakarta, 2007, p. 6)

Segundo a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos¹ (2016), estudantes com a orientação sexual ou identidade e expressão de gênero diferente da norma, que é socialmente imposta, tendem a sofrer violência sobre seus corpos, o que nesses espaços é comum e não um caso isolado. Tal questão não somente transgredir o direito à dignidade e à liberdade (Princípios de Yogyakarta, 2007), como pode impactar no processo educativo desses indivíduos (ABGLT, 2016).

Diante disso, no contexto brasileiro, a fase escolar é um microcosmo complexo onde a diversidade sexual muitas vezes se manifesta de maneiras multifacetadas. É um período de descoberta pessoal e social, onde adolescentes navegam por uma infinidade de identidades, orientações e expressões. No entanto, infelizmente, nem sempre é um espaço acolhedor para todos. Muitos estudantes LGBTQIA+ enfrentam discriminação, intimidação e ostracismo devido à sua sexualidade ou expressão de gênero (ABGLT, 2016). Mesmo com leis, tratados, resoluções e decretos que garantem a implementação e garantias para os direitos humanos, especialmente das pessoas LGBTQIA+, essa realidade é outra.

¹ A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) é uma entidade brasileira fundada com o propósito de promover a igualdade de direitos e a proteção dos direitos humanos das pessoas LGBTQIA+, criada em 1995.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada pela ABGLT (2016), combinada com o estudo apresentado por Clarice Klann Constantino e Celso Kraemer (2016), permite percepções concretas de episódios de violência e discriminação a estudantes e como esta é uma realidade em grande parte das escolas brasileiras, deixando claro a não garantia dos direitos humanos para estes estudantes.

Muitos estudantes sentem-se inseguros no ambiente escolar por diversos fatores. A pesquisa da ABGLT (2016) revela que 60,2% dos estudantes sentem-se inseguros pela sua orientação sexual e 42,8% pela forma como expressam o gênero. O que se pode observar, a partir desse percentual, é que estudantes LGBTQIA+ não se sentem seguros nos ambientes escolares para se expressarem, algo tão elementar à vida social. O ambiente escolar mostra-se como um lugar fortemente impositivo sobre a performatividade e expressão de gênero. Este fato é identificável a partir da afirmação de que 56,8% dos estudantes ouviram comentários sobre não ser masculino e 51,0% por não ser feminina, de outros estudantes e ainda 24,3% disseram ter ouvido também de professores comentários negativos ou preconceituosos. Dentre as consequências dessas violências, 31,7% dos estudantes tornaram-se faltosos, enquanto 76,8% foram excluídos por outros estudantes. Processos de discriminação, de violência emocional e simbólica não somente violam os direitos humanos das pessoas LGBTQIA+, como não lhes asseguram o direito à educação, uma vez que muitos acabam evadindo da escola.

Constantino e Kraemer (2016) corroboram essa percepção quando revelam em sua pesquisa que 40% dos estudantes dos ensinos fundamental e médio consideram a homossexualidade como mais correta, em contrapartida aos 41% que entendem a homossexualidade não sendo necessariamente mais correta, e 19% responderam outros.

Após essa reflexão teórica pautada em documentos internacionais sobre os direitos das pessoas LGBTQIA+, é possível afirmar que, apesar das conquistas dos últimos anos, a violência e as imposições a estudantes LGBTQIA+ ainda fazem com que eles não se sintam seguros nos espaços escolares. Esta realidade se manifesta em lugares distintos, com culturas e formações históricas diferentes, apontando que tais violências não são isoladas, mas reflexos de relações sociais estruturais de poder, que são externalizadas e internalizadas também por meio dos discursos, símbolos e ações no ambiente escolar. De modo que as condutas comportamentais de gênero, que são consideradas "certas" ou

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

"erradas," são assimiladas a partir da visão dos/as sujeitos/as, que muitas vezes são carregadas de estereótipos (Louro, 2014). Nesse sentido, Junqueira (2010) tem afirmado que é na escola que se reforça a heteronormatividade e impõe normas de gênero aos corpos dos/das estudantes.

Em geral, a trajetória de pessoas LGBTQIA+ é marcada por violência e exclusão social, principalmente pela ausência de direitos fundamentais, como ser quem são e viver livremente. No Brasil, a confirmação dos direitos LGBTQIA+ está ligado ao movimento LGBTQIA+, com um marco na Constituição Federal de 1988, que, mesmo implicitamente, garantiu esses direitos, afirmando a igualdade, dignidade e liberdade para todos e punindo qualquer discriminação que viole esses princípios.

Dessa maneira, é necessário que essas discussões continuem sendo objeto de estudos, pois esta realidade resulta em impactos na vida social e afetiva de estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar.

Palavras-chave: direitos humanos; estudantes LGBTQIA+; educação; violências.

REFERÊNCIAS

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES, TRANS E INTERSEX. **Homofobia de Estado 2019**. Ginebra: ILGA, Marzo de 2019. Disponível em: https://ilga.org/downloads/ILGA_Homofobia_de_Estado_2019_mobile.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

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

BETHENCOURT, Francisco. **Direitos Humanos**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2023.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CANDAÚ, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>. Acesso em: 13 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

CONSTANTINO, Clarice Klann; KRAEMER, Celso. Homossexualidade e homofobia: a heteronormatividade é mais correta que a homossexualidade. In: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio (org.). **Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. Rio Grande: Realize, 2016. p. 338-350. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/producao_docente/paula_pinhal_de_carrlos/artigos/Discurso-discursos-e-contra-discursos-latino-americanos-sobre-a-diversidade-sexual-e-de-genero.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v2i2.4281>. Acesso em: 20 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 07-34.

MENEZES, Fabiano Lourenço de; SIQUEIRA, Tainan Henrique. Histórico e mitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: JUBILUT, Lílina Lyra; LOPES, Rachel de Oliveira (org.). **Direitos Humanos e Vulnerabilidade e a Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2018. p. 19-30.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Trad. Jones de Freitas, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

REIS, Toni; HARRAD, David (Org.). **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: Abglt, 2016. 88 p. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

UNITED, Nations. **Human rights, sexual orientation and gender identity**. General Assembly. Vienna, 15 June 2011. Disponível em: https://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/17/L.9/Rev.1. Acesso em: 17 jul. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE A REDE PÚBLICA DE GASPAR-SC

SIMON, Emerson
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú (IFC)
emersonsimon12@gmail.com

3. Gênero, sexualidade e educação

Este texto é baseado no Trabalho de Conclusão de Curso do autor, apresentado em dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do diploma de Licenciado em Ciências Sociais, pela Universidade Regional de Blumenau (FURB).

O objetivo geral do trabalho foi investigar quais profissionais homens atuam na Educação Infantil de Gaspar/SC e o que isso representa, enquanto os objetivos específicos foram conhecer a forma que esses homens ingressaram na Educação Infantil e suas percepções dessa área. Tais objetivos buscam investigar os motivos para a presença masculina limitada nesse ambiente educacional, evidenciado pelo Anuário brasileiro da Educação Básica de 2019 (Todos Pela Educação, 2019).

Para tanto, a presente pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa-interpretativa (Duarte, 2002) busca compreender as experiências profissionais dos homens na Educação Infantil de Gaspar/SC por meio de entrevistas individuais gravadas, conduzidas com esses profissionais homens¹. Dentre os profissionais dos CDIs² de Gaspar/SC incluíam-se Arte Educadores - Música, Auxiliares de Professor de Educação Especial, Auxiliares de Professor, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Professores de Educação Especial. Foram escolhidos como sujeitos de pesquisa apenas os Auxiliares de Professor e Professores devido ao contato direto e contínuo com as crianças.

Como instrumento de coleta de dados foram preparadas perguntas para entrevistas semiestruturadas que ocorreram em outubro de 2022. Os servidores foram entrevistados em seus locais de trabalho mediante autorização dos diretores e participação voluntária, com garantia de sigilo de identidade. As entrevistas, com duração média de 30 minutos,

¹ Os entrevistados assinaram um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) para preservação de identidade.

² Centros de Desenvolvimento Infantil.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

foram gravadas e transcritas para análise tendo sido organizadas em duas categorias: Experiências Anteriores e Ingresso na Educação Infantil, e Experiências na Educação Infantil. As entrevistas permitiram respostas amplas, analisadas de forma crítica e minuciosa para atender aos objetivos da pesquisa.

Os resultados e discussões obtidos revelam os desafios enfrentados por esses profissionais em um contexto predominantemente feminino e oferecem *insights* para promover maior equidade de gênero na Educação Infantil (Yannoulas, 2021) logo que em nossa sociedade atual ainda persiste a noção de que homens representam ameaças à segurança das crianças, contribuindo para a escassez de profissionais do sexo masculino na Educação Infantil (Ramos, 2011).

Essa percepção está enraizada em estereótipos de gênero e na desvalorização da profissão docente, que afeta especialmente os homens (Bueno; Catani; Souza, 2003). A falta de representatividade masculina na Educação Infantil reflete uma construção social que atribui à mulher o papel de cuidadora e educadora primária (Sayão, 2005).

Assim, este estudo visa contribuir para os debates sobre educação e questões de gênero, fornecendo uma análise aprofundada das experiências dos profissionais homens na Educação Infantil e destacando a importância de promover uma maior diversidade de gênero nesse campo. Dessa forma, diversos autores sobre Gênero, Educação e Educação Infantil foram referenciados na pesquisa (Barbosa, 2021; Beauvoir, 1980; Durkheim, 2013; Kuhlmann Jr, 1999; Louro, 2001; Ramos, 2011; Sayão, 2005; Souza, 2018).

Além de abordar a presença - e ausência - de homens na educação infantil, é importante contextualizar o local de trabalho desses sujeitos, uma vez que as instituições de assistência infantil que deram origem às creches e CDIs, vão surgir com a Revolução Industrial na Europa devido à necessidade de mão de obra feminina nas fábricas. Essas instituições eram focadas no cuidado básico, sem interesses pedagógicos, e eram administradas principalmente por mulheres, vistas como naturalmente aptas para a função (Kuhlmann Jr, 1999; Barbosa, 2021).

No Brasil, a situação era semelhante, com instituições assistenciais para crianças de trabalhadoras, viúvas e órfãs. As creches, vistas como uma melhoria em relação à Roda dos Expostos, buscavam reduzir a mortalidade infantil e atender às demandas dos movimentos operários por melhores condições de trabalho (Paschoal, Machado, 2009;

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Oliveira, 1992). Influenciado pelo educador alemão Friedrich Froebel, que idealizou o jardim-de-infância, o Brasil viu a criação de instituições educacionais para crianças ricas, enquanto as creches assistenciais serviam às crianças pobres. Froebel acreditava que as mulheres eram naturalmente dotadas para a educação infantil, priorizando o afeto e o cuidado (Arce, 2004; Amude, Silva, 2008).

Abordando a questão de gênero, que também embasa essa pesquisa, percebe-se nos debates científicos que diversos movimentos buscam explicar as diferenças entre homens e mulheres, masculino e feminino, abordando tanto aspectos biológicos quanto sociais. Estudos biológicos frequentemente focam em características como o funcionamento do cérebro e hormônios para explicar as diferenças entre os sexos. No entanto, essa abordagem desconsidera os processos de socialização humana, como apontam Silva, Cruz e Silva (2021).

O conceito de gênero, segundo Grossi (2000), surgiu no século XIX e inicialmente atribuía comportamentos masculinos e femininos à biologia. Joan Scott (1995) expande essa visão ao definir gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de estruturar relações de poder. Dessa forma, gênero e poder estão intrinsecamente ligados expressando essa conexão logo na infância em aspectos como a escolha de roupas e brinquedos, e perpetuam desigualdades entre homens e mulheres em várias esferas, incluindo trabalho, sexualidade e as divisões entre o público e o privado (SILVA, 2020).

Simone de Beauvoir afirma que "ninguém nasce mulher, torna-se mulher", destacando que ser mulher não é um dado natural, mas o resultado de uma construção histórica e social (Beauvoir, 1980). Essa perspectiva também se aplica aos homens, que se tornam tais através de suas interações culturais e sociais, adquirindo características e preferências que podem divergir dos padrões de masculinidade hegemônicos.

Portanto, a profissão docente, especialmente na Educação Infantil, não deve ser vista como uma vocação exclusiva das mulheres. Ser professor requer formação pedagógica sólida, dedicação e competência, independentemente do gênero (Rabelo, 2010). A ideia de que apenas mulheres podem ser profissionais na Educação Infantil é infundada, assim como o estereótipo prejudicial que associa homens que trabalham com crianças à pedofilia (Sousa, 2011; Cruz, 1998).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A presença de homens na Educação Infantil é frequentemente vista com estranheza por familiares e por outros profissionais da área, como as professoras. Esta etapa do ensino ainda é amplamente associada às mulheres, criando barreiras para a aceitação de homens nesse campo (Barbosa, 2021; Souza, Campos, Carvalho, 2022; Louro, 2001).

Existem obstáculos que os homens enfrentam ao tentar entrar na Educação Infantil, incluindo resistências físicas e legislativas. Um exemplo é o Projeto de Lei (PL) 1.174/2019 de São Paulo, que tentou proibir professores homens de cuidarem de crianças para prevenir abusos sexuais. Embora bem-intencionada, essa proposta é controversa e implica que todos os homens são potenciais abusadores, o que não é verdade (SÃO PAULO, 2019). Homens, assim como mulheres, podem ser abusadores, mas isso não justifica a generalização e discriminação contra todos os profissionais masculinos.

O curso de Pedagogia, estabelecido no Brasil em 1939, nunca impôs restrições de gênero para a admissão de seus estudantes. No entanto, a percepção de que a pedagogia é uma profissão feminina cria barreiras para os homens que escolhem essa carreira (Barbosa, 2021). Homens na Educação Infantil são frequentemente vistos como intrusos e enfrentam preconceitos que desqualificam sua capacidade profissional e questionam suas intenções com as crianças (Sayão, 2005).

Além dos desafios de acesso, homens na Educação Infantil enfrentam dificuldades para permanecer na profissão devido ao preconceito de colegas e famílias, o que pode desmotivá-los (Barbosa, 2021) e baixa remuneração - visto que a Educação Infantil é o nível educacional que oferece os menores salários - o que pode desestimular ainda mais os homens seguirem essa carreira (Vieira *et al.*, 2013).

No entanto, a presença de homens na Educação Infantil é crucial para promover a equidade de gênero e desafiar a ideia de que esta etapa da educação é exclusivamente feminina. Isso pode ajudar a melhorar a imagem da profissão e, possivelmente, aumentar os salários e o status da carreira (Sayão, 2005). A ligação entre a imagem da mulher e a educação infantil é um resultado da naturalização do papel da mulher como educadora nata, um mito que precisa ser desconstruído (Arce, 2004).

Apesar desses desafios, a presença de homens na Educação Infantil pode introduzir novas práticas e comportamentos, mostrando que existem formas masculinas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

de cuidado infantil que são válidas e valiosas. Isso desafia as rígidas divisões de papéis de gênero e sinaliza mudanças importantes em contextos sociais conservadores (Carvalho, 1998).

Nesse sentido, durante a pesquisa realizada em outubro de 2022, foi constatado que apenas 4,93% dos profissionais CDIs em Gaspar eram homens. Dos 446 profissionais lotados nessas instituições, exceto os terceirizados, apenas 22 eram homens, nos cargos de Arte Educador - Música, Auxiliar de Professor da Educação Especial, Coordenador Pedagógico, Professor e Zelador; Destes, havia apenas 1 professor e 7 auxiliares de professor. Somente 7 dos 17 CDIs tinham pelo menos um homem entre os cargos de professor e auxiliar de professor, evidenciando uma baixa representatividade masculina.

Em relação à presença masculina na Educação Infantil, todos os 8 entrevistados reconheceram sua baixa representatividade e destacaram sua importância para equilibrar os gêneros. Alguns enfrentaram preconceito devido à escolha profissional, relatando críticas de colegas e familiares. Além disso, muitos relataram situações desconfortáveis, como olhares de desaprovação e desconfiança por parte dos familiares e até mesmo da comunidade escolar.

A falta de homens na Educação Infantil também é evidenciada pelas práticas institucionais, como a restrição dos homens em realizar trocas de fraldas e outros cuidados íntimos com as crianças. Essas restrições são baseadas em estereótipos de gênero e contribuem para a manutenção de ambientes predominantemente femininos.

Embora os entrevistados reconheçam a importância da presença masculina na Educação Infantil, alguns ainda questionam sua necessidade, enquanto outros destacam a importância de aumentar a representatividade masculina para diminuir a feminilização do magistério (Yannoulas, 2021). No entanto, a falta de estabilidade no emprego, devido à contratação temporária, e a falta de reconhecimento profissional podem desencorajar os homens de permanecerem na área a longo prazo.

A partir desses dados e levando em consideração os objetivos traçados, percebemos que a presença masculina na Educação Infantil é relativamente nova, contrastando com a histórica predominância feminina nessa área, como destacam Arce (2004), Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (1999).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

As experiências dos profissionais investigados revelam dificuldades relacionadas às concepções hegemônicas de masculinidade, que muitas vezes são incompatíveis com a realidade escolar dos primeiros anos de vida. Essas situações demonstram a polarização entre feminino e masculino em nossa sociedade, evidente em certos contextos.

Na rede pública de Gaspar-SC, a presença masculina é escassa e, em muitas instituições, inexistente. Isso gera conflitos, principalmente entre a comunidade escolar e os pais. Quatro entrevistados relataram ter enfrentado preconceito, mas todos descreveram um sentimento de estranheza e desaprovação silenciosa, conforme observado por Barbosa (2021) e Souza, Campos e Carvalho (2022).

A resistência à aceitação de homens na Educação Infantil reflete a visão de que cuidar e educar são funções femininas, tradicionalmente associadas às mães. Essa visão sugere que homens não podem ser bons pais ou participar da higiene, alimentação e formação de valores das crianças.

Retomando a frase de Simone de Beauvoir (1980, p. 9), "ninguém nasce mulher, torna-se mulher", compreendemos que ser homem ou mulher é um processo social. Da mesma forma, "não se nasce professor, torna-se professor." Ser professor depende do aprendizado, estudo e formação, não do gênero.

Os homens na Educação Infantil, com suas particularidades, estão contribuindo para a construção de uma educação igualitária, desafiando estereótipos e promovendo a inclusão de gênero na educação das crianças.

Palavras-chave: homens; educação infantil; gênero

REFERÊNCIAS

AMUDE, A. M.; SILVA, G. B. **Os jardins-de-infância:** um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.2, p.168-172, maio/ago., 2008.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abr., 2004.

BARBOSA, R. R. **A atuação de professores homens na educação infantil e as relações de gênero.** 2021. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2021.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUENO, B; CATANI, D; SOUSA, C. **A Vida e o Ofício dos Professores**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. 176 p.

CRUZ, E. F. "**Quem leva o nenê e a bolsa?**": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. (Org.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: Ecos, Editora 34, 1998. p. 235-255.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa**: Reflexões sobre o trabalho de campo. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, mar. 2002.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes. 2013.

GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. Estudos de Gênero: Cadernos de área n. 9. Goiânia: Editora da UCG, 2000.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: História das mulheres no Brasil. DelPriore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, - ISSN: 1676-2584, mar. 2009.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-M.G.), Minas Gerais, 2011.

SÃO PAULO. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº1174/2019, de 16 de outubro de 2019**. Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. São Paulo: Câmara dos Deputados, 2019.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação (CED), Florianópolis, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, PP. 71-99, 1995.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SILVA, J. N. da. **Homens atuam na educação infantil?**: um estudo de caso a partir do acesso, permanência, evasão e atuação do docente masculino. 2020. 103 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2020.

SILVA, O. H. F. da; CRUZ, L. S. R.; SILVA, C. L. da. **A sociedade de dominação masculina e os professores homens na educação infantil**. Revista Cocar, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-19, 2021.

SOUSA, F. S. **Gênero e trabalho pedagógico**: o prisma do pedagogo homem nos anos de início da escolarização. Brasília, DF: UnB. 2011, p. 84

SOUZA, E. A. M. de. **História da Educação no Brasil**: o elitismo e a exclusão no ensino. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 15-33, jun./dez. 2018.

SOUZA, R. G. P. de; CAMPOS, K. P. B.; CARVALHO, M. E. P. de. **Homens na Educação Infantil**: gênero como marcador da condição docente. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 9, n. 20, p. 123-138, maio/ago. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica**: 2019. São Paulo: Moderna, 2019.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília/DF, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES NO CURRÍCULO ESCOLAR

DALLORSOLETTA, Gisele Dall'Igna
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
giseledall@gmail.com

3. Gênero, sexualidade e educação

Um estudo de revisão de literatura desempenha um papel crucial na fundamentação e contextualização de pesquisas em educação, permitindo a análise das produções científicas em torno de um tema específico, que, nesse caso, trata-se de verificar o que os estudos têm tratado sobre a história das mulheres como conteúdo curricular na Educação Básica.

A exclusão e invisibilização das contribuições femininas na história têm sido criticadas em estudos de gênero e feministas, afetando diretamente a construção das identidades femininas e a narração histórica para as futuras gerações. A ausência das mulheres nos registros históricos, documentada globalmente, tem implicações profundas para a educação, conforme destacado por historiadoras feministas, como Joan Wallach Scott (1995) e Gerda Lerner (2019).

A necessidade de currículos mais inclusivos, que representem diversas vozes e histórias, tem sido enfatizada na pesquisa em educação, com potencial para impactar positivamente a formação de identidades e promover a igualdade de gênero. Diante da invisibilidade da história das mulheres, políticas públicas, como a Lei n. 18.226/21, são necessárias para garantir currículos mais inclusivos, em vista da justiça social e da valorização das contribuições femininas para o desenvolvimento social, cultural e político.

Embora tenham ocorrido avanços na literatura sobre a ausência das mulheres na história, ainda persistem lacunas notáveis, especialmente no que diz respeito à aplicação prática de currículos inclusivos e às visões dos educadores sobre essa problemática. A demanda por uma análise mais aprofundada desses aspectos é evidente e crucial para promover uma educação verdadeiramente abrangente e equitativa.

Portanto, o objetivo deste trabalho busca analisar as produções acadêmicas sobre a inclusão da história das mulheres como componente curricular na Educação Básica. Assim, este estudo se caracteriza como pesquisa de revisão da literatura, de cunho

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

exploratório qualitativo. Para Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006, p. 39), a revisão de literatura colabora para a organização e análise na definição de um campo específico, além de apontar potenciais contribuições para o entendimento das rupturas sociais. A pesquisa de revisão permite o mapeamento e a análise do conhecimento já existente em determinada área, identificando sua evolução, tendências, enfoques, temáticas recorrentes e lacunas, as quais sugerem novas direções para investigação.

Para isso foi realizado um levantamento de trabalhos indexados nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos Capes e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o uso de dois descritores: Lei n. 18.226/21 e a História das Mulheres no currículo. Não estabelecemos um recorte temporal em razão da escassez de trabalhos encontrados desde a busca inicial.

Desse modo, inicialmente, realizamos uma busca simples utilizando as palavras-chave supramencionadas para, em seguida, refinar a pesquisa usando aspas duplas nos mesmos descritores, garantindo a precisão na seleção dos trabalhos sobre o tema. Vale ressaltar que usamos como filtro a área de conhecimento das ciências humanas.

A busca simples na base de dados resultou em apenas 1 (um) artigo relacionado ao descritor “Lei n. 8.226/21”, não sendo necessário aplicar filtros adicionais pela escassez de produções disponíveis, cujo trabalho trata de uma lei do Estado de Santa Catarina. Quanto ao descritor “história das mulheres no currículo”, a busca simples apresentou um total de 413 resultados, mas na busca avançada, com o uso de aspas duplas no descritor, identificamos 18 trabalhos relevantes.

Após adotar critérios específicos de inclusão e exclusão, selecionamos um total de seis produções que constituíram o *corpus* para análise. O levantamento das publicações ocorreu entre outubro e novembro de 2023.

Utilizando-se da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 135), foram identificadas duas categorias analíticas: i) Lei n. 18.226/21; ii) História das Mulheres: Ensino e Currículo. Ou seja, as categorias assumidas foram as mesmas dos descritores definidos para a então pesquisa.

A primeira categoria, Lei n. 18.226/21, aborda especificamente a legislação recente do Estado de Santa Catarina que inclui a história das mulheres como parte

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

integrante do currículo escolar. O único artigo encontrado nesse âmbito ofereceu uma análise inicial sobre os aspectos legais e políticos envolvidos na promulgação dessa lei, destacando sua importância e impacto potencial na Educação Básica. Seu objetivo é relatar os estágios iniciais de uma pesquisa que visa mapear a representação das mulheres como titulares de arquivos em instituições de memória em Santa Catarina. Este estudo é motivado pela promulgação da Lei n. 18.226, de 2021, que inclui a História das Mulheres do Campo e da Cidade no currículo escolar da educação básica no estado. O artigo aborda os desafios enfrentados durante a fase inicial da pesquisa, destacando as dificuldades de compreensão do objeto de estudo por parte das instituições contatadas e a escassa presença das mulheres como protagonistas nos espaços institucionais de preservação da memória.

No que diz respeito à segunda categoria, História das Mulheres no Currículo, essa engloba uma variedade de estudos que exploram a inclusão da história das mulheres nos currículos escolares. Esses trabalhos oferecem uma análise mais ampla e aprofundada das questões pedagógicas, curriculares e políticas envolvidas na integração da história das mulheres na Educação Básica. Eles destacam a importância de reconhecer e valorizar as contribuições das mulheres para a sociedade, bem como o impacto positivo que essa inclusão pode ter no empoderamento das mulheres e na promoção da igualdade de gênero. Desse modo, destacamos a seguir algumas contribuições dos trabalhos selecionados:

Os trabalhos de Silva (2018) e Costard (2017) exploram a história das mulheres no currículo, colecionando apontamentos teóricos que permitem pensar a articulação entre gênero, currículo e ensino de História. Em contrapartida, Mazarão (2020) e Zeferino (2021) abordam a história das mulheres e as relações de gênero no ensino de História sob a ótica do pensamento decolonial. Esses estudos consideram a Pedagogia Decolonial, a interculturalidade e a colonialidade de gênero como ferramentas de análise e abordagem curricular. Tais abordagens propõem a inclusão das mulheres, negras, brancas ou indígenas, no ensino de História. De acordo com as autoras, essas perspectivas oferecem uma compreensão mais abrangente e crítica da história, visando ressignificar narrativas e perspectivas tradicionais, a fim de incorporar as diversas contribuições das mulheres na construção histórica do país.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Nessa perspectiva, Zeferino (2021) afirma que o cerne de sua pesquisa é a análise da presença da história das mulheres populares latino-americanas no contexto do currículo do Ensino de História no Brasil. Com base nos resultados obtidos, o estudo busca identificar maneiras de expandir a representação dessas mulheres, desenvolvendo alternativas que evidenciem a urgência e a viabilidade de superar a invisibilidade histórica presente na narrativa da Educação Básica. Já no estudo de Dias (2021), a invisibilidade resulta, primariamente, da ausência de exploração explícita do papel da mulher como agente histórico nos conteúdos, capacidades e habilidades incorporados ao currículo de ensino de história. Essa ausência da história das mulheres nas práticas curriculares opera como estratégia reguladora, hierarquizando e classificando os corpos e isso revela que no ensino de história os modos de conhecer, ensinar e aprender favorecem predominantemente a perspectiva e experiência masculina.

Por outro lado, Silva (2018) afirma que a narrativa histórica das mulheres está em constante evolução e, portanto, sujeita a mudanças, contextualizando a contribuição dessas na formação histórica de um campo de estudo caracterizado pela luta contra a marginalização e a promoção da inclusão de diversas perspectivas. Para Dias (2021), é imprescindível a alocação de esforços na concretização do processo de edificação do saber, por meio da utilização de abordagens no contexto do ensino de história que permitam a realização de uma análise histórica das disparidades existentes entre os gêneros. Na visão da autora, o ensino da história carrega consigo a responsabilidade inerente de contribuir ativamente para a transformação das dinâmicas estabelecidas de poder e a desconstrução das relações de dominação, torna-se de suma importância fomentar ativamente a busca pela equidade de gênero.

Mazarão (2020) alega que, apesar dos avanços significativos no estudo da temática nos últimos quarenta anos na historiografia, reconhece-se a persistência das desigualdades de gênero, tanto no ambiente escolar quanto no contexto social e político do país. A autora considera ser necessário promover uma educação que seja emancipatória e democrática, o que requer que repensemos as relações de poder que estão profundamente enraizadas no currículo e na prática educacional.

Nessa perspectiva, Costard (2017) também assegura que para uma abordagem pedagógica genuinamente crítica, parte-se do princípio de que não é suficiente apenas

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

celebrar as diferenças, mas é crucial questioná-las, porque quando compreendemos a maneira como as diferenças são socialmente construídas é que conseguimos desenvolver um potencial crítico capaz de transformar efetivamente a realidade que produz desigualdades.

As autoras Silva (2018), Costard (2017), Mazarão (2020), Zeferino (2021) e Dias (2021) sustentam a argumentação de que os registros históricos tradicionais têm apresentado uma inclinação tendenciosa ao retratar as mulheres de maneira seletiva, perpetuando, dessa forma, uma perspectiva histórica centrada predominantemente na figura masculina. Essa análise sublinha a importância crítica de reconhecer e integrar de forma mais abrangente as contribuições das mulheres nas narrativas históricas.

Para Schütz e Waschinewski (2022), os aspectos relevantes que emergem no contexto atual, medidas, como a promulgação de leis e decretos, a instituição de datas comemorativas e até mesmo a remoção de estátuas, são indicativos significativos que demandam uma análise cuidadosa por parte dos historiadores, clamando por uma reflexão aprofundada sobre o passado e a construção das narrativas históricas. De acordo com as autoras, esse olhar crítico não apenas convida à ponderação sobre a necessidade de ajustes nos programas educacionais e nos conteúdos escolares, mas também ressalta a urgência de uma resposta adequada às demandas impostas por uma nova realidade, na qual a instituição educacional não pode se manter distante.

Identificamos a existência de poucos trabalhos sobre a história das mulheres no currículo escolar, o que revela que é um tema emergente. Por outro lado, todos os trabalhos levantados problematizam o silenciamento ou a ausência da história das mulheres no ensino de história e no currículo escolar. Verificamos, também, que todos foram escritos por mulheres, o que mostra que são elas que precisam questionar a ciência sobre a ausência de sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade, em vista da construção de políticas eficazes. Nesse sentido, concluímos que é relevante a aprovação da Lei n. 18.226/21 no Estado de Santa Catarina, que inclui a história das mulheres como parte integrante do currículo escolar.

Palavras-chave: lei n. 18.226/21; história das mulheres; ensino e currículo.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 set. 2023.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 set. 2023.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, Macapá, 2017.

DIAS, Crislaine Matias Tavares. **A (in) visibilidade das mulheres no ensino de história do Brasil**: o jogo como recurso pedagógico para a história das mulheres. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2021.

FURLIN, Neiva. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas sociais e humanas. **Revista Sociais & Humanas**, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 110-127, maio/ago. 2014.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da Política Educacional: Elementos conceituais e metodológicos. **Educar em revista**, v. 34, p. 303-319, 2018.

MAZARÃO, Karine de Fátima. **História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história**: repensando as mulheres no Brasil colonial. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

PERIÓDICOS CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez225.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 22 set. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Lei n. 18.226, de 13 de outubro de 2021. Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, 13 de outubro de 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 14 nov. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em:
<https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:Noronha,%20Daisy%20Pires>. Acesso em: 22 set. 2023.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Gender and the Politics of History.

SCHÜTZ, Karla Simone Willemann; WASCHINEWSKI, Susane da Costa. Notas iniciais de pesquisa: mapeando a presença de mulheres como titulares de acervos em instituições de memória em Santa Catarina. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 40-465, jan./abr. 2022.

SILVA, Lilian Fernanda Souza. **A história das mulheres no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

ZEFERINO, Ana Carolina Simão. **Ensino de História e decolonialidade**: em busca da visibilidade das mulheres populares latino-americanas. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PROFESSORAS LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

PELOZATO, Jaqueline

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

jaquelinepelozato@hotmail.com

3. Gênero, sexualidade e educação

Financiamento: Capes

Este texto traz à tona algumas contribuições queer-feministas, duas teorias críticas emergentes na segunda metade do século XX e que interrogam as relações de poder que organizam a sociedade por meio de normas de gênero e sexualidade. Assim, voltamo-nos para as teorias queer-feministas e seus usos variados e desafiadores dos conceitos de sexo e gênero, para compreender as distintas formas assumidas pela dominação. Os estudos das lesbianidades, um dos ramos dos estudos queer-feministas, têm sido úteis para examinar as maneiras pelas quais as mulheres que se identificam como lésbicas são afetadas pela sociedade, cultura e política, revelando formas específicas de discriminação, marginalização como as representações enviesadas, o acesso desigual a serviços de saúde, direitos civis e questões legais (Wittig, 1989,1992; Lorde, 2019; Rich, 2012).

O diálogo das teorias queer-feministas com a educação nos leva a perceber o espaço escolar como lugar privilegiado para o questionamento de normas excludentes e para o exercício da cidadania. Assim, como parte da pesquisa que venho desenvolvendo, busquei investigar o que tem sido produzido sobre professoras lésbicas na educação básica a partir de publicações em duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações Capes e o Portal de Periódicos Capes. O levantamento da literatura foi realizado em novembro de 2023 e os descritores foram “identidade lésbica”, “docência na educação básica”; “lesbianidades e educação”; “docência lésbica”; “corpos lésbicos e docência” e “Professoras lésbicas e educação básica”. Foram encontrados 70 trabalhos, sendo 27 teses e dissertações e 43 artigos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Em um primeiro momento, foram excluídos os trabalhos repetidos que apareceram em diferentes descritores, reduzindo o número de trabalhos para 21 - 12 teses/dissertações e 9 artigos. Outro refinamento se faria por meio da exclusão dos títulos/trabalhos semelhantes registrados em mais de uma base de dados, restando para a análise 17 trabalhos, dos quais 03 eram teses de doutorado, 08 dissertações de mestrado e 06 artigos. Para a organização desse material, recorri à análise temática, uma estratégia que “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 135). Esse tipo de procedimento analítico nos permitiu visualizar o debate acadêmico sobre a atuação de professoras lésbicas na educação básica e a consequente elaboração de três categorias: Viver e ser docente lésbica; Resistência e visibilidade lésbica e práticas docentes de professoras lésbicas. Discorro a seguir sobre cada uma delas:

Na categoria “Viver e ser docente lésbica”, as três dissertações, uma tese e dois artigos se debruçam sobre questões como compreender/identificar as experiências de vida e profissional de docentes LGBTQIA+, notadamente as docentes lésbicas que atuam no ensino básico (Figueredo, 2022); problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero (Franco, 2009); analisar e identificar as relações estabelecidas desde a produção de uma sexualidade normativa às tensões enfrentadas pelas docentes e sobre a sexualidade da mulher professora (Spínola, 2020); investigar como, a partir dos discursos de gênero e dos dispositivos de sexualidade, as professoras produziram alguns modos particulares de viver à docência (Maciel, 2014); como se deu vivências de professores/as homossexuais diante da escola (Molina; Figueiró, 2012) e como a docência pode ser constituída de outra forma (Dal’Igna; Silva; Silva, 2019). De maneira geral, essas/es autoras/es compreendem que a docência lésbica é atravessada por percursos dolorosos enfrentados no cotidiano por essas docentes como uma extensão de situações conflituosas com que tiveram que lidar precocemente desde o seio familiar até os espaços de socialização e formação. (Figueredo, 2022; Franco, 2009).

Com relação a instituição escolar o trabalho de Luana Molina; Mary Neide Damico Figueiró (2012) apresentam uma discussão sobre as vivências de professores/as

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

homossexuais no ambiente escolar e os tipos de preconceitos de que são vítimas devido a sua orientação sexual. Assim, Eva Fonseca Silva Spinola (2020) nos ajuda a compreender como se dão as negociações nesse espaço escolar, onde as docentes lésbicas devem se adequar seja no modo de se vestir ou outras práticas corriqueiras. Já Patrícia Daniela Maciel (2014) indica que, mesmo que as professoras lésbicas e bissexuais não encontrem espaços de discussão das questões de gênero na sala de aula, sua sexualidade é um dos elementos que as constitui como docentes. Nessa mesma direção, o trabalho de Maria Cláudia Dal'Igna, Jonathan Vicente da Silva e Miriã Zimmermann da Silva (2019) chegam à conclusão que a sexualidade atravessa a professoralidade e que isso pode mobilizar outras formas de exercer a docência. Nesses escritos, a escola ainda é apresentada como um lugar de preconceito contra as pessoas LGBTQIA+.

Na categoria “Resistência e visibilidade”, os trabalhos que compõem este segundo corpo de textos - 02 teses de doutorado, 02 dissertações de mestrado e 02 artigos - debruçam-se sobre a compreensão das estratégias adotadas pelas docentes lésbicas para acolher e proteger seus/suas alunos/as (Roseno, 2022); sobre os distintos significados de ser uma professora lésbica no ambiente escolar (Carvalho, 2018); sobre o silenciamento/discriminação a que estão submetidas as docentes lésbicas por conta de sua orientação sexual (Freitas, 2018); sobre as formas de enfrentamento da discriminação professoras/as lésbicas que abordam questões de gênero e sexualidade. (Silva, 2019); sobre como as professoras que não se encaixam nas normas de gênero criam suas estratégias para resistir e viver a sua sexualidade livremente. (Amaro; Abreu, 2017) e, finalmente, sobre como a simples existência de professoras lésbicas no âmbito escolar funciona adquire um caráter questionador das normatividades. (Liebgott; Weiss, 2020).

Voltando-se para resistência e visibilidade lésbica, o estudo de Camila dos Passos Roseno (2022) analisa os saberes e a identidade de algumas docentes lésbicas que atuam na educação básica na região Nordeste do Brasil, refletindo sobre como essas professoras por meio dos saberes resistem ao apagamento de existências e aos assédios contra elas, suas estratégias de acolhimento e proteção das/os estudantes LGBTQIA. A autora conclui seu trabalho afirmando que uma das estratégias é a formação de professoras e professoras e o fortalecimento e estabilidade profissional de professoras lésbicas no local de trabalho.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O trabalho de Tatiana Carvalho (2018) examina as experiências de professoras lésbicas no ambiente escolar de São Paulo e busca compreender os significados associados a essa identidade profissional. A autora argumenta que a presença de professoras lésbicas nas escolas não é apenas uma questão de representatividade, mas pode ser uma ação pedagógica transformadora. A atuação dessas professoras pode desafiar as normas heteronormativas, oferecendo novas perspectivas despertando para a busca de maior conhecimento, ou seja, sobre história da lesbianidades e porque a sexualidade que destoa do padrão heteronormativo é invisibilizada ou silenciada.

Nessa direção, Laís Tosta Mendes de Freitas (2018), por meio da análise de histórias de vida de professoras lésbicas que residem na região leste do Mato Grosso do Sul, buscou compreender não apenas a vivência dessas professoras no ambiente escolar, mas também em outros espaços sociais nos quais elas circulam, como o familiar, o profissional e as relações interpessoais que estabelecem. O trabalho de Freitas destaca também o silenciamento e a discriminação que essas docentes enfrentam. Essas histórias de vida são fundamentais para entender como as narrativas sobre a existência e a experiência dessas professoras foram moldadas ao longo do tempo. Freitas evidencia que, ao compartilhar suas vivências, essas professoras revelam as dificuldades e os desafios enfrentados em diferentes contextos sociais. Essa metodologia, histórias de vida, permite uma compreensão mais profunda das maneiras pelas quais a identidade, influência sexual e é influenciada pelas diversas esferas de sua vida.

O trabalho de Silva (2019) apresenta uma descrição mais detalhada de como os/as professores/as lidam com a homofobia em escolas das redes municipal e estadual de ensino, no município de Castanhal-PA que reproduzem a heteronormatividade. Seu estudo corrobora o que viemos demonstrando nos autores supracitados, que docentes homossexuais sofreram homofobia ao longo de sua trajetória de vida não somente na vida pessoal, mas na profissional.

Os artigos que compõem esta categoria também abordam temáticas aproximadas das que analisamos em teses e dissertações. Assim, o trabalho de Amaro e Abreu (2017) demonstram como as professoras que não se encaixam em normalizações de gênero criam suas estratégias para resistir e viver a sua sexualidade livremente. Na mesma direção, o artigo de Camila Bonin Liebgott e Raquel Weiss (2020), aponta que o espaço escolar é

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

onde fomenta ou contesta-se a lesbofobia. Segundo as autoras, a simples existência de professoras lésbicas no âmbito escolar é uma forma potente de contestação. Isso nos faz pensar que a escola é um lugar onde se pode construir uma cultura democrática, não lesbofóbica, pautada no respeito aos direitos humanos.

Na categoria “Práticas docentes de professoras lésbicas”, as 03 dissertações de mestrado e 02 artigos abordam as práticas curriculares não-normativas e se voltam para o entendimento dos efeitos da presença de professoras negras lésbicas na academia e na educação, acrescentando aos debates sobre gênero e sexualidade também as questões raciais.(Santos, 2022); tensionam as práticas de docentes não heterossexuais (duas professoras lésbicas e um professor gay), refletindo sobre os desafios inerentes à promoção de um currículo da diferença. (Sousa, 2022); investigam as políticas públicas em educação para a diversidade sexual na Prefeitura de Vitória e nacionalmente. (Meireles, 2012); analisam os distintos significados de ser uma professora lésbica na Educação Básica. (Vianna; Carvalho, 2020); afirmam que o racismo e a invisibilidade das professoras negras e lésbicas expõem as questões sociais que organizam saberes no campo da educação. (Nascimento; Silva, 2022).

Para Gersier Ribeiro dos Santos (2022) as questões curriculares e suas interrelações com o tema da diferença de gênero e sexualidade em escolas públicas do município de Belém, no Estado do Pará são discussões fundamentais para práticas curriculares não-normativas. Essas práticas, apesar dos discursos e dispositivos normativos, são negociadas e dessa forma produzem uma docência não-normativa.

Romário da Rocha Sousa (2022), percebe por meio das trajetórias pessoais e o impacto das experiências de práticas pedagógicas e políticas de docentes que evidenciam sexualidade não-normativa, neste caso, professoras-negras-lésbicas na academia e na educação básica, são marcadas pelos episódios de racismo e lesbofobia, mesmo assim a presença delas na educação básica por exemplo, pode representar acolhimento. Seguindo neste caminho, Tainah Mota do Nascimento e Rodrigo Manoel Dias da Silva (2022) afirmam que as trajetórias de professoras negras e lésbicas, são questões sociais que constituem os saberes no campo da Educação, que precisam ser debatidas e evidenciadas.

O trabalho de Ariane Celestino Meireles (2012) contribuiu para compreendermos se a identidade sexual dessas professoras é elemento importante para investigar em quais

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

instrumentos se materializam as políticas públicas em educação para a diversidade sexual na Prefeitura de Vitória e nacionalmente. A autora afirma haver evidências de homofobia institucional que se manifestam por meio de atitudes de preconceito por orientação sexual na escola. Quando na escola existe a possibilidade de fazer educação sexual esta é realizada na perspectiva heterossexista, omitindo o debate sobre equidade de gênero e de sexualidade. Para finalizar o levantamento teórico desta categoria, o texto de Claudia Pereira Vianna e Tatiana Carvalho (2020), chamam a atenção para a importância da formação docente, percebendo que a visibilidade e invisibilidade pedagógica faz emergir conhecimentos sobre a diversidade sexual.

Em síntese os 17 trabalhos levantados para esta revisão teórica sobre o tema da docência lésbica estão ancorados nos estudos pós-estruturalistas, são predominantemente baseados em entrevistas e fazem emergir as formas como professores/as LGBTQIA+, notadamente as lésbicas, posicionam-se em espaços escolares marcados pelo silenciamento das questões de gênero e sexualidade, preconceito, violência e, principalmente, a negação de uma cidadania plena para esses/as profissionais. Os trabalhos apontam algumas construídas por essas pessoas para vivenciar sua docência e se fortalecerem enquanto profissionais. Ao comparar as análises das experiências de professoras lésbicas de vários estados do Brasil, parece ser recorrente o silenciamento e a discriminação no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: educação básica; docentes; lesbianidades.

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan; ABREU, Luciana Izis Silva de. Belas, sim! Recatadas e do lar, não! Violências, feminilidades outras e resistências de professoras da educação básica. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez.2017

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, Tatiana. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades**, 2018. Tese (Doutorado em Sociologia da educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

DAL'LGNA, Maria Cláudia; SILVA, Jonathan Vicente da; SILVA, Miriã Zimmermann da. Há diferença? Processos de constituição da identidade profissional de docentes homossexuais. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 16, n. 2, mai./ago. 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FREITAS, Lais Tosta Mendes de. **Trabalhadoras lésbicas em instituições escolares: história de vida no leste de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

FIGUEREDO, Alexandre Marcineiro. **Trajetórias construídas por professores/as LGBT na educação básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.

LIEBGOTT, Camila Bonin; WEISS, Raquel. Marcas de uma cultura lesbofóbica em narrativas de docentes. **Revista Diversidade e Educação** v. 8, n. 1, p. 284-310, jan./jun. 2020.

LORDE, Audre. **As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande**. In: LORDE, Audre. *Irmã Outsider*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 135-139.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. Pelotas, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória**. Dissertação (Mestrado)- Centro de Ciências jurídicas e econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo 2021.

MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Vol.7 (2), p.58-77, 2012.

NASCIMENTO, Tainah Mota do; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. - “Eu era tudo aquilo que não desejavam para uma professora”: docência negra e lésbica na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19334, p. 1-13, 2022.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrr.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 16 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ROCKA, Marjory. **Lesbianidades no segundo milênio. Introdução: construção de identidade lesbiana.** In: Pensamento lésbico contemporâneo [recurso eletrônico]: decolonialidade, memória, família, educação, política e artes / Bárbara Elcimar dos Reis Alves e Felipe Bruno Martins Fernandes (Organizadores). – 1. ed. – Florianópolis (SC): Tribo da Ilha, 2021.

ROSENO, Camila dos Passos. **Trajetórias de professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes como resistência**, 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em educação Universidade Federal de Juíz de Fora. Faculdade de Educação, Juíz de Fora, 2022.

SANTOS, Gersier Ribeiro dos. **Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produção de intelectualidades-** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Mestrado Profissional em Educação e diversidade. Universidade do Estado da Bahia. - Conceição do Coité, 2022.

SILVA, Jardínlio Reis da. **Professor gay e professora lésbica.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, 2020.

SOARES, Mayana Rocha; BRANDÃO, Simone. FARIA, Thais. (Orgs.). **Lesbianidades Plurais: abordagens e epistemologias sapatonas.** 1º edição- Salvador-BA. Editora Devires, 2019.

SOUSA, Romário da Rocha. **Currículo e diferença na escola básica: narrativas de docentes não-heterossexuais**, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Núcleo de estudos transdisciplinares em educação básica, programa de pós-graduação em currículo e gestão da escola básica, Universidade Federal do Pará Belém, 2022.

SPÍNOLA, Eva Fonseca Silva. **“Isso não é coisa de professora”: intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência.** Dissertação -Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. - Jequié, 2021.

VIANNA, Claudia Pereira e CARVALHO, Tatiana. Formação e prática docente: sobre a visibilidade das professoras lésbicas. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 77-90, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i24.336>. Acesso em: 16 jun. 2024.

WITTIG, Monique. **Não se nasce mulher.** In: Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Audre Lord... [et al]; organização Heloisa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

TENSIONAMENTOS ACERCA DA SOCIALIZAÇÃO DOS SUJEITOS: APROXIMAÇÕES ENTRE GÊNERO E O PROCESSO EDUCATIVO

OLKOSKI, Maiara

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

maiaaolkoski@unochapeco.edu.br

PALUDO, Maicon William

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

m.paludo@unochapeco.edu.br

KUHN, Martin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

martk@outlook.com.br

3. Gênero, sexualidade e educação.

A reflexão proposta tem por objetivo discorrer sobre como a revisão da concepção de socialização incide sobre o processo educativo dos sujeitos, considerando o gênero como categoria analítica. A questão que orienta este estudo foi formulada do seguinte modo: De que forma a revisão da concepção de socialização incide sobre o processo educativo dos sujeitos, considerando o gênero como categoria analítica? Em relação à metodologia trata-se de um estudo teórico-bibliográfico. Dialoga com Durkheim (2013), Bourdieu (2013), Louro (2003), Finco (2013), além de outros autores que refletem sobre a temática.

A reflexão orienta-se por uma perspectiva histórico-crítica, marcada pela abordagem dos estudos culturais. O texto faz uma breve incursão no conceito de socialização, tensionando o diálogo entre as questões de gênero e o campo da educação. Interpretamos o corpo e todas as instâncias que derivam dele a partir de uma compreensão sócio-antropológica.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Parte-se do entendimento que o conceito de socialização e o de corpo estão em constante construção, razão pela qual há diferentes entendimentos sobre os seus sentidos ao longo do tempo. Entre as referências clássicas que tratam do tema socialização está Émile Durkheim (1858-1917). O sociólogo a concebe como um processo fundamental para a integração dos indivíduos na sociedade, compreendendo-o como um produto dela (Durkheim, 2013). Este processo ocorre através da inserção do indivíduo na consciência coletiva, por meio das instituições sociais como a família, a escola, a igreja, os espaços de convivência, de trabalho, etc., que desempenham um importante papel na formação dos indivíduos.

Em sua obra Educação e sociologia, argumenta que, “[...] a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual esta deve construir novamente”. É preciso que a sociedade “[...] substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social” (Durkheim, 2013, p. 55). Compreende que os indivíduos internalizam os padrões sociais do grupo a que pertencem, incluindo conhecimentos, comportamentos, normas e valores. O objetivo é socializar o indivíduo, moldá-lo, tornando-o capaz de participar plenamente da vida social, sendo útil à sociedade. Assim, para o sociólogo, os indivíduos não existem para si, mas para o corpo social.

Tanto é que a socialização está estreitamente articulada à educação. Pode-se, desde o entendimento de Durkheim (2013), afirmar que os termos socialização e educação são sinônimos, uma vez que formar seres sociais é uma tarefa educativa. A escola, entre as muitas instituições educativas, exerce um papel crucial na preservação e na continuação social. Nela, ocorre a transmissão da moral social¹, preparando as novas gerações para viver em sociedade. A educação, “[...] consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente [...]” (Durkheim, 1988, p. 48). Sendo assim, ela diz respeito à “[...] ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (Durkheim, 2011, p. 53-54).

Tal ação formativa tem como “[...] objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da

¹ “Tudo que ela implica é que as maneiras coletivas de agir ou de pensar têm uma realidade exterior aos indivíduos que, a cada momento do tempo, a elas se conformam” (Durkheim, 2019, p. 16).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (Durkheim, 2013, p. 53-54). Portanto, há intencionalidade na formação dos novos indivíduos e essa formação cabe aos adultos. A eles cabe apresentar às novas gerações às produções da humanidade. Nesse sentido, de acordo com Berger e Berger (1994, p. 205) “[...] os adultos exercem um poder avassalador sobre a criança”.

A educação é, nessa perspectiva, responsável pelo processo de socialização. Ela faz com que os indivíduos se integrem ao organismo social e internalizem a consciência coletiva enquanto um conjunto de práticas sociais acumuladas pela sociedade. Em outras palavras, a educação tem como objetivo inserir o indivíduo em uma ordem social, em uma determinada moral social ou consciência coletiva. Educar os corpos é parte desse processo educativo, aspecto tematizado por Mauss.

Conterrâneo e colaborador de Durkheim, Marcel Mauss (2003, p. 420) aprofunda noções sociológicas estabelecendo diálogos com a psicologia. Entre seus célebres escritos está “Les techniques du corps” (1936) ou As técnicas do corpo. Nesse estudo, afirma a predominância da educação sobre os atos corporais. Tensiona à compreensão de humano ao afirmar que não existe algo totalmente natural nos sujeitos, de modo que “[...] em toda parte nos encontramos diante de montagens fisio-psico-sociológicas de várias séries de atos. Esses atos são mais ou menos habituais e mais ou menos antigos na vida do indivíduo e na história da sociedade”. Portanto, pensar o modo de existir humano significa interrogar as relações de gênero, corpo e todos os demais atravessamentos produzidos e demandados pelos processos de socialização ou processo de educação.

Se o corpo é uma construção social, o gênero pode facilmente ser considerado como uma das categorias analíticas que requerem ser apreendidas, principalmente quando entendidas como um conjunto de práticas sociais - podendo ser variante dependendo do momento cultural e histórico que está sendo tratado (Louro, 2003). Ao mesmo tempo, destacamos que:

Essas normas não estão simplesmente impressas em nós, marcando-nos e estigmatizando-nos como tantos outros destinatários passivos de uma máquina de cultura. Elas também nos “produzem”, mas não no sentido de nos trazer à existência ou de determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo,

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

e esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las (Butler, 2018, p. 34).

Com isso, a proposta é compreender o gênero como elemento formador da identidade dos indivíduos, ultrapassando o desempenho de papéis. Como destaca Louro (2003), tendo clareza de que as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformações. Nesse sentido, a prática cotidiana do gênero se materializa enquanto constituinte das identidades. De modo que se torna fundamental a compreensão do corpo e suas categorias enquanto “[...] uma dimensão produzida pelos imperativos da cultura. Nossa sensação física passa, obrigatoriamente, pelos significados e pelas elaborações culturais que um determinado meio ambiente social nos dá” (Finco, 2015, p. 116).

Entre os ambientes sociais formadores podemos destacar o papel da escola e da família no processo de socialização uma vez que nelas desenrolam-se diversas experiências que são fundamentais na produção e reprodução da cultura. Para Bourdieu (2013, p. 87), o ato educativo, ou processo de socialização, pode ser compreendido através do conceito de *habitus*, que o autor define como “[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”. Nesse contexto, o gênero é uma estrutura estruturada e estruturante, do mesmo modo que tudo o que está em nossos corpos foi estruturado por algo. Diz respeito a um conjunto de disposições adquiridas que são duráveis e adaptáveis, e que influenciam e organizam nossas ações e percepções. Entretanto, não é somente uma reprodução mecânica, mas também, probabilidade produtiva criativa.

O *habitus* é construído a partir das experiências do indivíduo ao longo da vida, desenvolvendo-se durante o processo de socialização através de interações significativas e da internalização dessas experiências. Embora o *habitus* seja durável, ele não é fixo; está em constante processo de reestruturação e sua formação é diretamente influenciada pelas experiências passadas e presentes. Além disso, constitui os indivíduos e influencia suas escolhas, comportamentos e preferências, construindo assim, a identidade dos sujeitos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Destacamos que os dois autores mencionados partem de concepções clássicas de socialização e apesar de serem criticadas atualmente, são fundamentais para entender a socialização. Durkheim (2019; 2013; 1988) e Bourdieu (2013) possuem concepções distintas sobre como esse processo ocorre, entretanto, ambos concordam que a socialização não se restringe a um único ambiente, acontece nos diversos contextos sociais. Em uma revisão do conceito de socialização, Abrantes (2011), interpreta o processo de socialização não apenas como um processo em que o indivíduo absorve passivamente o cotidiano de onde está inserido, em vez disso, participa ativamente de sua constituição. Nesse sentido, corpo e gênero são constructos sociais.

Seguindo uma perspectiva mais pautada no âmbito da cultura, a compreensão de gênero que estamos utilizando ao longo desta escrita parece seguir ao encontro dessas diferentes concepções de socialização, dado o caráter social do conceito. Afinal, aprender sobre gênero e corpo é também socialização, processo que ocorre desde a infância. De modo que, “Estabelecer relações de poder e a reflexão sobre o elo entre criança, gênero e corpo exige o diálogo com os diferentes processos de socialização e a relação natureza e cultura” (Finco, 2015, p. 117). Assim, “O processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social da criança. É a relação com os outros, crianças e adultos, que dá ao corpo o relevo social de que necessita; oferece a possibilidade de constituir-se como ator social” (Finco, 2015, p. 119).

Embora a apreensão dos significados sociais não ocorra exclusivamente nas escolas, elas são instituições fundamentais para o processo educativo e formativo dos indivíduos, principalmente considerando que os estudantes transitam por ela desde a infância. Sobre a temática, também há de se considerar que a criança atuante, segundo Cohn (2005, p. 28-29), “[...] desempenha um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamento sociais”. Além disso, ela “[...] interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações sociais” (Cohn, 2005, p. 28-29).

Nessa perspectiva, Santos (2020, p. 13) complementa afirmando que “[...] a socialização resulta de uma série cada vez mais contingente e diversificada de experiências produzidas pelos próprios indivíduos no decurso de suas vidas”. Esses

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

sujeitos são ativos, questionam, modificam e criam novas formas de comportamentos e significados. Além disso, participam ativamente na construção de suas identidades e subjetividades, influenciando e sendo influenciadas pelo meio em que vivem. Nesse sentido,

[...] olhar para o corpo e sua corporalidade pode dar-nos dicas de como o corpo da criança, muitas vezes escolarizado, classificado e hierarquizado, aprisionado pelas dicotomias de gênero, também encontra formas de ser um corpo livre e transgressor, que vivencia experiências de forma a assumir papéis sociais e estabelecer relações de poder na constituição de suas identidades de gênero (Finco, 2015, p. 122).

Assim, refletir sobre a relação existente entre o processo educativo e a socialização dos indivíduos, considerando o gênero como categoria analítica significa compreender o papel significador da cultura em todas essas instâncias. Apesar de inevitável, reorganizações e tensionamentos são sempre possíveis, inclusive no campo da educação, a partir de novas perspectivas e pedagogias. Nessa direção, Butler (2018, p. 54-55) afirma que “[...] o exercício de liberdade é algo que não vem de você ou de mim, mas do que está entre nós, da ligação que estabelecemos no momento em que exercitamos juntos a liberdade, uma ligação sem a qual não existe liberdade”. Trata-se, assim, de formas de representações - pessoais e coletivas -, mediadas pela construção e reconstrução de sentidos, esses, capazes de promover compreensões e continuidades ou transformações sociais, históricas e culturais no conjunto social.

Palavras-chave: socialização; gênero; processo educativo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Porto**. Vol. XXI, 2011, p. 121-139.

BERGER, P. L.; BERGER, B. **Socialização**: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M; MARTINS, J. D. S. (Org.). Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia. São Paulo: LTC, 1994.

BOURDIEU, P. F. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Petrópolis: Vozes, 2019.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DURKHEIM, É. O que é fato social? In: RODRIGUES, José Albertino Rodrigues (Org.). Durkheim: **Sociologia**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

FINCO, D. Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas. In: FARIA, A. L. G. D; BARREIRO, A; MACEDO, E. E. D; SANTIAGO, F; SANTOS, S. E. D. (orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAUSS, M. **As técnicas do corpo**. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

SANTOS, S. V. S. D. A socialização e a educação infantil – um ensaio. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-18, e10621, jan./mar. 2020.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

RELAÇÕES DE GÊNERO E ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DO USO DE REFERENCIAL CIENTÍFICO POR PESQUISADORES/AS NO BRASIL¹

DIONISIO, Vanessa Rosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

profvan2022@gmail.com

3. Gênero, sexualidade e educação

Este trabalho investiga a produção científica brasileira compreendida entre os anos de 2012 e 2022 no que tange a abordagem de relações de gênero e sexualidade no ensino de química. Construindo um Estado da Arte como metodologia, analisou-se artigos do Portal de Periódicos da CAPES e de três revistas específicas de ensino de química. O estudo doravante descrito evidenciou, entre outras questões, que abordagens sobre gênero e sexualidade na referida área frequentemente baseiam-se em abordagens biologizantes e naturalistas, carecendo de fundamentação em referencial científico.

Atualmente, o Brasil ocupa o quinto lugar mundial na taxa de feminicídio, com dois terços das vítimas sendo mulheres negras (BRASIL, 2022). Um estupro é reportado a cada 10 minutos, cerca de 46% da população feminina brasileira reconhece já ter sofrido algum tipo de violência sexual física e 86% afirma já ter vivenciado situações de assédio em público (Agência Brasil, 2016). Mulheres recebem apenas 76% da remuneração masculina para funções equivalentes (BRASIL, 2019), e a desigualdade no ambiente acadêmico foi exacerbada na década de 2020 pela pandemia de COVID-19 (MOUTINHO, NOVAES e CESARINO, 2021; IBGE, 2018).

Na esfera da diversidade de gênero, pessoas trans e travestis convivem com expectativa de vida 40 anos inferior ao de pessoas cisgêneras (Brasil, 2022) no país que representa cerca de 41% de todos os assassinatos de homens e mulheres trans no mundo (Silva, 2020). Como destaca o Atlas da Violência (Brasil, 2020), a própria escassez de

¹ O presente texto trata-se de um resumo expandido do Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Química do Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, originalmente depositado no Repositório Institucional da UFSC em 22 de julho de 2022, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Renata Orlandi, intitulado “*Relações De Gênero e Ensino de Química: um olhar para a produção científica brasileira compreendida entre os anos de 2012 e 2022*”.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

indicadores sobre crimes contra a população LGBTQIA+ permanece um dos problemas centrais e mascara parcialmente uma gravidade ainda maior.

Esses dados ressaltam a necessidade de uma educação em Direitos Humanos que promova a equidade, o respeito e a alteridade, combatendo as múltiplas formas de manifestação da violência de gênero latente no Brasil atual (Chagas; Chagas, 2017). Nos últimos anos, a agravação dos índices supracitados estão em consonância com a ascensão de uma onda conservadora, fundamentalista e reacionária dentro de diversos setores sociais do país, que têm como uma das suas principais pautas a desmoralização dos estudos e das questões de gênero em defesa da manutenção de desigualdades historicamente construídas (Frigotto, 2019).

A conceituação breve do termo *gênero* permite uma melhor compreensão acerca dos fenômenos de luta e resistência favoráveis e contrários a seus estudos: Butler (2016) compreende que o *gênero* não é condicionado a uma suposta binaridade do sexo dada biologicamente, mas sim um fenômeno cultural, social, histórico e dinâmico, construído subjetivamente e em permanente mudança, que engendra fundamentalmente a constituição das relações de poder e de dominação estabelecidas entre sujeitos dentro das sociedades (Scott, 1995).

O ensino de química na perspectiva dos Direitos Humanos mostra gigantesco potencial na problematização das questões de gênero, suscitando debates que permeiam a desigualdade de gênero na saúde pública, as padronizações estéticas e cosméticas quimicamente nocivas e prejudiciais (Soares; Naegele, 2021), perpassando as vivências femininas no campo e na agroecologia, a (in)segurança alimentar, os efeitos endócrino de agrotóxicos e se desdobrando até corpos femininos serem os principais alvos sociais de bombardeamentos químicos, sejam estes decorrentes de conflitos armados, de intervenções médicas ou de métodos contraceptivos historicamente relegados ao corpo da mulher (Matuella, 2017; Ferreira; Mattos, 2017).

Ao contrário do que defendem movimentos como o Escola Sem Partido e seus congêneres, desde os anos 80, as famílias perderam a autonomia sobre a sexualidade e a identidade dos(as) filhos(as) e as escolas têm assumido a tarefa de educar as populações jovens sobre gênero e sexualidade (Montardo, 2008; Fernandes et al., 2020). Ao mesmo tempo, estudos têm evidenciado o potencial de integrar discussões destas áreas em

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

componentes curriculares como a química para promover uma compreensão mais ampla e científica de tais debates (Ferreira et al., 2001). Apesar de ainda rudimentares, abordagens acerca de identidade, diferença e pluralidade estão ganhando espaço gradual no sistema educacional, com a legislação brasileira avançando na busca por igualdade (Maria, 2021). Considerando que toda educação é política e generificada, este trabalho buscando verificar se o ensino de química contribui para uma sociedade menos violenta e sexista.

Esta investigação, de caráter quantitativo e qualitativo, buscou analisar as subjetividades associadas ao ensino de química e questões de gênero e sexualidade, explorando direcionamentos, significações e desdobramentos sociais (Oliveira, 2013). Caracteriza-se como um Estado da Arte, conforme definido por Ferreira (2002), que mapeia e discute produções acadêmicas para entender aspectos e dimensões destacados ao longo de um período temporal e campo específicos.

Focando assim as repercussões da censura dos termos igualdade/desigualdade de gênero no PNE 2014/2024, o período de análise foi delimitado de 2012 a 2022, abrangendo a consolidação das discussões do documento e a ascensão de movimentos como o Escola Sem Partido (Frigotto, 2019). O locus de pesquisa foi dividido em 4:

- Revista Química Nova na Escola (Qnesc): principal revista de ensino de química no Brasil, com Qualis B1 e livre acesso;
- Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (ReSBEnQ): fundada em 2018, tem Qualis B1 e foco em discussões culturais e sociais no ensino de química;
- Revista Debates em Ensino de Química (REDEQUIM): qualis A3 e popularidade crescente, mantida pela UFPR e UFRPE;
- Portal de Periódicos da CAPES: plataforma online que reúne trabalhos de pós-graduação de professores e professoras atuantes na rede básica de ensino.

Assim, procedeu-se à definição dos critérios de seleção de trabalhos para confecção do Estado da Arte, à ver:

- Publicações online, nas revistas mencionadas, entre os anos de 2012 e 2022;
- Artigos inéditos (10 a 25 páginas) com robustez teórica e metodológica;
- Presença dos termos "gênero", "sexualidade" e/ou "educação sexual" associados a "química" ou "ensino de química" no título, resumo ou palavras-chave.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O processo de busca de trabalhos iniciou-se, então, pela pesquisa das palavras-chave nas plataformas selecionadas, incluindo combinações cruzadas de termos. As obras pré-selecionadas foram lidas integralmente, categorizadas e agrupadas conforme elementos semelhantes observados (Moraes, 1999). Utilizaram-se quadros e esquemas gráficos para sumarizar informações, evidenciar tendências, lacunas e potencialidades, seguidas de uma análise aprofundada sob a luz do referencial teórico. O levantamento inicial identificou 65 trabalhos, dos quais 45 foram considerados após eliminar duplicatas. Destes, 23 abordavam gênero em acepções distintas, restando 22 focados em relações de gênero para análise.

A escassez de produções que dialoguem gênero e sexualidade no ensino de química mostrou-se um primeiro dado e refletiu em uma amostra reduzida no corpus desta pesquisa. Entre as categorias de análise emergidas na análise, observou-se uma forte tendência de diálogo dos trabalhos com a Biologia, constatando, posteriormente pela pesquisadora, uma ampla tendência de abordagens biologizantes do gênero e da sexualidade. Nos estudos de gênero, tem-se empreendido expressivos esforços para superar essa perspectiva que ainda é comum, uma vez que compreende-se o gênero e a orientação sexual como construtos culturais em detrimento de atributos biológicos (BUTLER, 2016; LOURO, 2014; BASTOS e ANDRADE, 2006).

A fim de examinar mais profundamente a tendência biologizante observada no ponto de análise anterior, debruçou-se um olhar atento para identificar os conceitos químicos e as abordagens de gênero e sexualidade empregadas nas obras. Observa-se um pendor nas pesquisas em utilizarem-se da temática da Química Orgânica, principalmente do conteúdo *hormônios*, favorecendo dinâmicas realizadas em conjunto com professores(as) ou pesquisadores(as) da área da Biologia, remetendo outra vez às abordagens biologizantes. No mesmo sentido, observa-se uma notória tendência em problematizar gênero a partir da desigualdade de gênero, sendo *mulheres na ciência* o termo-chave que permeia a ampla maioria das obras e é frequentemente abordada condicionando o gênero ao sexo biológico, perspectiva não alinhada com os estudos contemporâneos de gênero (Louro, 2014; Bastos; Andrade, 2006).

Buscando examinar o cerne desta questão, investigou-se quais trabalhos debruçaram-se em conceituar cientificamente os termos *gênero*, *sexualidade* e/ou

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Educação Sexual para que esses fossem efetivamente discutidos em seus corpos. Agrupou-se, assim, os trabalhos que conceituam *gênero*, os que conceituam *sexualidade* e/ou *educação sexual*, os que conceituam ambos e os que não conceituam nenhum.

Metade das obras (11) não trouxe conceituação científica para nenhum desses termos, discutindo-os sem propriamente alinhá-los com a literatura especializada. Um dos artigos analisados inclusive problematiza essa tendência, destacando a falta de fundamentação teórica para um conceito estruturante dos próprios trabalhos. De fato, Nucci (2019) chama atenção para o par sexo/gênero ser um fenômeno biosocial complexo e hermeticamente entrelaçado com questões da cultura e da vivência, sendo necessário aos(as) próprios(as) pesquisadores e pesquisadoras da área uma profunda reflexão que evite evocar visões do senso comum ou de natureza biologizante.

8 trabalhos analisados trouxeram definição para gênero: a maior parte o faz utilizando-se da teoria *queer* da estadunidense Judith Butler, seguida da também estadunidense Joan Scott e, ainda, dos escritos da brasileira Guacira Lopes Louro, mesmos referenciais utilizados para fundamentar o conceito de gênero nesta pesquisa. Destaca-se, assim, que as obras que se preocupam em conceituar gênero o fazem utilizando-se de importantes referências do cenário científico nacional e internacional.

Assim como nas obras que conceituam gênero, os 5 trabalhos que se debruçam em referenciar teoricamente sexualidade e/ou Educação Sexual o fazem utilizando-se de notáveis referências da área. O ligeiro menor número de obras que trazem estes conceitos o fazem partindo dos estudos da estadunidense Joan Scott, do francês Michel Foucault e/ou da brasileira Mary Neide Damico Figueiró. Bearzoti (1994) realça a dificuldade histórica em conceituar precisamente a sexualidade pois, semelhantemente aos elementos empregados na conceituação de gênero, a sexualidade mostra-se um fenômeno complexo e permanentemente mutável - destacando-se, assim, a importância de pesquisadores(as) em apropriá-lo com a profundidade e o rigor científico condizente.

A partir do panorama delineado, pode-se incutir que, apesar dos esforços crescentes para integrar tais temáticas no currículo educacional, persistem abordagens biologizantes e naturalistas que carecem de fundamentação teórica adequada. A predominância de perspectivas que vinculam gênero ao sexo biológico e a limitada conceituação científica dos termos gênero, sexualidade e educação sexual em parte dos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

estudos refletem a necessidade urgente de uma abordagem mais crítica. A educação em Direitos Humanos mostra-se fundamental para enfrentar as desigualdades estruturais e promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa, particularmente diante do contexto alarmante de violência de gênero no Brasil. O ensino deve alinhar-se com a alteridade, debatendo vivências de mulheres negras, trans, periféricas, mães, camponesas e indígenas. É necessário que o debate permeie os corpos docentes e administrativos das escolas, tornando-se um projeto colaborativo, interdisciplinar e de longo prazo.

Palavras-chave: ensino de química; relações de gênero; educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, F.; ANDRADE, M. “Ser mulher não tem nada a ver com dois cromossomos X”: impactos da perspectiva feminista de gênero no ensino de ciências. Revista Diversidade e Educação, v. 4, n. 8, p. 56-64, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6740/4427>>. Acesso em: 06 de jul. de 2022.

BEARZOTI, P. Sexualidade: um conceito psicanalítico freudiano. Arquivos de Neuro-Psiquiatria, v. 52, n. 1, mar. 1994. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/anp/a/W59S8nqc5BgP3ZYwgdqgdkF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. “A transfobia adoece e mata. Temos que nos comprometer com a vida”, diz conselheiro de saúde no Dia Nacional da Visibilidade Trans. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/110425-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-travestis-e-pessoas-trans-no-mundo-alerta-relatorio-da>>. Acesso em: 05 de jul. de 2022.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em: 02 de jul. de 2022.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência. 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>>. Acesso em: 09 de jul. de 2022.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Mulheres ganham 76% da remuneração dos homens. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34627>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FERNANDES, D. E. R.; MEDEIROS, M.; SANTOS, W. S.; SANTOS, M. G. Produção científica de Enfermagem sobre gravidez na adolescência. Revista Aquichan, v. 20, n. 2, Colômbia, abr./jun. de 2020. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7486720>>. Acesso em: 31 de maio de 2022.

FERREIRA, A. P. L.; MATTOS, L. C. Convergências e divergências entre feminismo e agroecologia. Ciência e Cultura, v. 69, n. 2, 2017. Disponível em:

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000200013>. Acesso em: 06 de jun. de 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, n. 79, ago. de 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 21 de abr. de 2022.

FERREIRA, R. M. H.; LOGUERCIO, R. Q.; SAMRSLA, V. E. E.; DEL PINO, J. C. Camisinha na Sala de Aula: saúde, sexualidade e construção do conhecimento a partir de testes de qualidade. Química Nova na Escola, n. 13, maio de 2001. Disponível em:

<<https://cabecadepapel.com/sites/colecaoaiq2011/QNEsc13/v13a02.pdf>>. Acesso em: 31 de maio de 2022.

FRIGOTTO, G. Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2019.

FURQUIM, L. P.; JÁCOME, C. P. Teorias de gênero e feminismo na arqueologia brasileira: do dimorfismo sexual à primavera queer. Revista Arqueologia Pública, v. 13, n. 1, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8654825>>. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE; 2018. Disponível em:

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 09 de jul. de 2022.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2014.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>>. Acesso em: 06 de jul. de 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MARIA, V. A. Transexualidade e Educação: desafios além do currículo. Revista Alembra, v. 3, n. 6, p. 117-130, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/alembra/article/view/1099/500>>. Acesso em: 03 de mar. de 2022.

MATUELLA, I. Conflitos armados e a agenda internacional: a questão da mulher. Revista Estudos Feministas, v. 25, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/Q9mzqw4MfkRSpHzV8VH9bFc/?lang=pt>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.

MONTARDO, J. A escola e a educação sexual. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 13, n. 1, jan./jun. de 2008. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Educacao/V13_1_2008/12_Jorge_Montardo.pdf>. Acesso em: 03 de mar. De 2022.

MORAES, R. Análise do conteúdo. Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

MOUTINHO, L.; NOVAES, S. C.; CESARINO, P. N. A produção científica em tempos de coronavírus. Revista de Antropologia, v. 63, n. 1, p. 7-11, 2020. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/27007264>>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

NUCCI, M. F. Neurocientistas feministas e o debate sobre o “sexo cerebral”: um estudo sobre ciência e sexo/ gênero. Revista Em Construção, n. 5, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/37439>>. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 13 de jun. de 2022.

SILVA, L. L.; TEIXEIRA, V. G. Itinerário formativo como (re)produtor das relações de poder de gênero nas áreas de ciências da natureza. In: Anais do 20º Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ Pernambuco). Anais. Recife (PE) UFRPE/UFPE, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/enegpe2020/>>. Acesso em: 03 de mar. De 2022.

SOARES, R.; NAEGELE, R. Segregação vertical na área de química durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. Educação Superior, Profissões e Trabalho, v. 51, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/Vp85ydBkK3bm9gVTXSsXmHg/>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

GESTÃO ESCOLAR: UM DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA

MAZIERO, Ana Paula Branco de Camargo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
anapaulabcm@hotmail.com

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

4. Formação e trabalho docente

As escolas da rede pública apesar das dificuldades em se manter e evoluir, ainda têm um papel primordial e insubstituível, que é a formação do indivíduo capaz de compreender e transformar sua realidade para uma vida digna com equidade a serviço do bem comum num todo e a garantia da oferta de um serviço de qualidade no meio educacional, começa pelo diretor/diretora, atualmente chamado de gestor/gestora escolar.

É na figura desse profissional da educação que se inicia o enfrentamento dos problemas e dilemas reais do dia a dia do chão das escolas públicas. As unidades de ensino têm compromisso social, por este motivo percebe-se a necessidade de identificar os desafios contemporâneos para a gestão das escolas públicas de Santa Catarina, para superá-los em busca de um ensino aprendizagem de excelência, ético e democrático.

Para se exercer a democracia é preciso ter autonomia, mas não a liberdade delegada pelas políticas públicas partidárias, mas sim pelas políticas públicas que visem suprir as reais necessidades da educação, situações problemas que são identificadas pelos profissionais de educação que exercem suas funções dentro do ambiente escolar, sejam administrativas ou pedagógicas.

Somos sabedores que muitas leis e ações são decididas em plenários políticos, sem o devido consentimento da classe educacional, esta interfere diretamente na unidade

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

escolar, causando uma certa recusa no corpo docente de exercer seu papel com empenho e dedicação alegando não ser ouvido ou reconhecido como merecia. Partindo dessas reflexões, nos questionamos: Quais são os desafios contemporâneos que atrapalham a função dos gestores/gestoras das escolas públicas?

A escrita trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que tem como objetivo identificar os desafios que impedem a gestão escolar de ser verdadeiramente democrática e ética, visando uma educação de qualidade e excelência no ensino-aprendizagem.

Nesta direção, segundo Libâneo (2018): É verdade que faltam coordenadas sociais, políticas, econômicas e educacionais mais claras de um projeto político progressista, mas os educadores que atuam na linha de frente do sistema escolar não podem esperar essa clareza, porque a cada manhã, a cada tarde e a cada noite, os alunos e as alunas estão chegando para mais uma jornada de aulas, junto com seus professores e professoras.

Diante de tantos desafios e desafetos sobre a figura do gestor/gestora escolar, encontramos ainda os profissionais de educação desmotivados, pelo baixo salário, pela burocracia do sistema de registros do desempenho escolar dos alunos, pela falta de comprometimento do estudante e muitos outros fatores que carecem de assistência urgente, de políticas públicas de acordo com a realidade das escolas, levando em consideração seu público e suas indigências, para assim podermos lograr êxito na educação básica e melhorar a cultura e o ser humano em questão, afinal é na escola onde tudo começa a fazer sentido para o mundo de aprendizagens e vivências significativas em sociedade.

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavorável de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequadamente e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. (Paro, 2016 p.94)

Entre os tantos desafios dos gestores educacionais podemos citar a falta de infraestrutura adequada, a carência de profissionais qualificados, a desigualdade de acesso à educação de qualidade e as decisões imediatas que precisam ser tomadas, porém,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

o despreparo desses profissionais leva-os a tomar decisões muitas vezes inadequadas, sem ética e sem práticas democráticas. Falta muitas vezes transparência nas ações e acontece o desrespeito pelos direitos dos colaboradores e da comunidade escolar em geral. Esse despreparo faz com que as decisões sejam tomadas baseadas em suas crenças de definir o que é certo ou errado, decisões de interesses próprios sem considerar o impacto democrático ou ético da situação. Entre essas ações podemos citar a corrupção, discriminação, abuso de poder, desigualdade social e autoritarismo sobre a equipe. Isso afeta o emocional de todos, o que gera um descontentamento ainda maior do corpo docente da unidade escolar em questão. A curto prazo, todo esse processo é sentido também pelos alunos, que demonstram através do baixo desempenho escolar, evasão e falta de perspectiva de crescimento pessoal, intelectual e cognitivo do educando, denegando a imagem de toda a comunidade envolvida.

Parece claro, portanto, que a presença ou a ausência de certas características organizacionais da escola – tais como o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional, o nível de preparo profissional dos professores etc. - são determinantes para a eficácia e para o nível de aproveitamento escolar dos alunos. (Libâneo, 2018 p. 33)

Somos sabedores que em algumas situações também encontramos a resistência da equipe à implementação de uma gestão ética e democrática, que podem ser assim por vários motivos já sofridos na carreira profissional. Pode ser por medo de mudanças, por estarem acostumados com práticas antigas ou por não entenderem a importância da ética e da democracia no ambiente de trabalho. Outra possibilidade é que alguns profissionais da educação sintam que terão que abrir mão de certas vantagens pessoais das quais eram beneficiados ou do poder que possuíam anteriormente, o que pode gerar resistência. Para lidar com essa resistência, é importante promover a comunicação transparente, explicando os benefícios da gestão ética e democrática para todos os envolvidos. Além disso, é importante promover a participação de toda a comunidade escolar no processo de implementação, ouvindo suas opiniões e sugestões, dando voz ativa, exercendo sempre que possível o acolhimento para com esse profissional, pais e alunos com empatia e resiliência.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Considerando também como desafio do gestor/gestora talvez seja fazer com que a comunidade através de suas representações realmente se evolva no processo, ajudando administrar de forma participativa ativa e responsável, buscando com toda equipe a qualidade do ensino e consequentemente a melhoria do aluno.

Não é muito fácil de avaliar os impactos da gestão ética e democrática nas escolas públicas de educação básica, temos em mãos um público diverso, desfavorecido há anos pelo conhecimento de qualidade, com o conformismo de serem excluídos do direito à cultura do saber, saber para viver bem e melhor. A dificuldade está relacionada à complexidade de mensurar o comportamento das pessoas envolvidas de forma ética e democrática, pois falar e escrever é fácil, difícil é agir de acordo com isso. Esses aspectos podem ser subjetivos, e não tangíveis, dificultando sua avaliação qualitativa, porém os benefícios de uma gestão ética e democrática podem nos dar resultados a longo prazo, dificultando mensurar de forma imediata para uma sociedade tecnológica contemporânea, ansiosa e sem paciência.

Em consideração aos benefícios de uma gestão ética e democrática, percebe-se uma equipe engajada, melhorias nas atividades interdisciplinares, planejamentos coletivos e ações efetivas que envolvem pais, alunos, professores e equipe administrativa, transparência nas decisões, promovendo assim o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria contínua da instituição escolar pública. Tudo isso sem esquecer dos procedimentos formais, respeitando as leis e as regras, regulamentos e políticas públicas eficazes para a educação, respeitando os valores éticos da comunidade escolar.

Para que os desafios sejam superados, é necessário incentivar a comunicação aberta e fácil sem burocracia, o diálogo, a crítica construtiva, com respeito, responsabilidade, honestidade e dedicação das pessoas envolvidas para a formação de cidadãos éticos e democráticos na sociedade, para o bem comum coletivo. Promovendo a integridade e o respeito social, com um ambiente saudável para alunos e professores, para conseguirem com excelência desenvolver o ensino aprendizagem, valorizando a diversidade e diminuindo as desigualdades sociais numa cultura ética. Cultura ética nos ambientes escolares refere-se ao conjunto de valores, crenças e normas éticas que norteiam o comportamento dos membros da comunidade escolar. Uma cultura ética sólida

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

numa organização escolar promove a integridade, a transparência, o respeito mútuo e a responsabilidade social.

Para nos ajudar a manter a responsabilidade e ter um aporte legal contamos com as normas, leis e regras para garantir a educação com qualidade, equidade, ética e democracia, temos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a primeira LDB foi promulgada em 1961 e desde então passou por diversas modificações e atualizações. A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe importantes mudanças para o ensino no Brasil, sendo que a primeira foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, durante o regime militar, que permaneceu em vigor até a promulgação da versão mais recente com a implantação dos ciclos no ensino fundamental e a obrigatoriedade do ensino médio. Sobre a formação dos profissionais da educação básica temos a Lei nº 12.796/2013, e sobre o Plano Nacional da Educação é a Lei 13.005/2014.

No começo da ditadura militar compreendida entre 1964 e 1985, a LDB foi mudada novamente, adequada às diretrizes da então constituição de 1967. O texto foi anunciado em 1971, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, e transformou os antigos ensinos primários e ginasial, nos antigos: 1º grau e 2º grau, fixando o ano letivo em 180 dias. Com o restabelecimento da democracia e das discussões sobre a atual constituição de 1988, as LDBs, anteriores foram consideradas antiquadas, obsoletas o que resultou nos textos e publicações da atual LDB de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, textos estes relatados pelo antropólogo e senador Darcy Ribeiro, baseando-se no direito universal à educação, fixando um Plano Nacional de Educação (PNE), tendo que ser revisto e renovado a cada 10 anos.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Brasil, 1996) estabelecem as normas gerais para a educação no Brasil, incluindo questões relacionadas à gestão escolar. Conforme a LDB, a gestão escolar deve ser democrática, participativa e eficiente, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na administração e na tomada de decisões.

Além disso, a lei prevê a valorização dos profissionais da educação, a promoção de uma gestão transparente e o estímulo à autonomia da escola. Alguns dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases, que tratam da gestão escolar são o artigo 14, que fala sobre a gestão

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

democrática do ensino público, e o artigo 15, que aborda a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão das escolas. Temos também a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) (Brasil, 2017), que nela estão descritas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica no Brasil. No que diz respeito a gestão escolar a BNCC enfatiza a importância de promover a gestão democrática, participativa e inclusiva, apoiando o trabalho coletivo e colaborativo da comunidade escolar, também cita a necessidade de o gestor escolar garantir a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, promover a formação continuada aos professores da unidade escolar, coordenar, elaborar e implementar o projeto político pedagógico da escola e promover uma cultura de avaliação e monitoramento contínuo do trabalho escolar.

Porém, algo que sentimos falta nesses documentos que definem a educação é a formação mais direcionada aos profissionais de educação que têm a intenção e o interesse de gerir uma unidade de ensino. Para esses profissionais deveria ter uma formação continuada com estratégias para aprimorar as práticas, seria essencial, para garantir a melhoria constante dessas práticas, com cursos, workshops, programas de capacitação e outras atividades de formação, podendo assim adquirir novos conhecimentos e conceitos, desenvolvendo novas habilidades e capacidades necessárias para ajudar no enfrentamento dos problemas, inclusive diário, que ocorrem nas escolas públicas. Na atualidade no estado de Santa Catarina já incentiva e trabalha com essa temática, mas poderia essa ser uma atividade ao nível da educação brasileira. Tudo isso seria para melhoria na qualidade de ensino tão precária nas escolas de educação básica pública. Também no estado de Santa Catarina, para a gestão de uma escola pública estadual, o profissional precisa fazer o Plano de Gestão Escolar – PGE.

O plano de gestão escolar é um documento que estabelece as diretrizes, metas, estratégias e ações a serem implementadas na gestão educacional de uma escola. Esse planejamento visa organizar e orientar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição de ensino, buscando garantir uma educação de qualidade. Alguns tópicos que devem estar presentes em um Plano de Gestão Escolar são: diagnóstico da escola, definição de objetivos e metas, estratégias de ação, avaliação e monitoramento dos resultados.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A gestão escolar é realmente um dos grandes desafios da educação básica pública, pois envolve uma série de aspectos complexos que vão desde a administração dos recursos até a garantia da qualidade do ensino. É fundamental haver uma gestão eficiente e participativa, que envolva a comunidade escolar e promova a formação contínua dos profissionais da educação para a formação de um indivíduo crítico e participativo, capaz de mudar o mundo à sua volta com consciência e responsabilidade.

Quanto à Gestão Escolar Democrática e Ética, é essencial promover uma cultura de participação, diálogo e respeito dentro da instituição de ensino, envolver a colaboração de todos os membros da comunidade educativa, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito pelos valores éticos e morais, garantindo um ambiente educacional saudável e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que tem como objetivo identificar os desafios que impedem a gestão escolar de ser verdadeiramente democrática e ética, visando uma educação de qualidade e excelência no ensino-aprendizagem, destacamos que os desafios para serem superados, deve-se no processo envolver a participação de todos os membros da comunidade escolar - alunos, professores, funcionários e pais - nas decisões e no funcionamento da escola. Isso promove um maior engajamento e uma maior sensação de pertencimento por parte de todos os envolvidos.

Além disso, a ética na gestão escolar é essencial para garantir a transparência, a honestidade e o respeito nos processos administrativos e pedagógicos. Os gestores escolares devem agir de forma íntegra, buscando sempre tomar decisões justas e respeitando os valores morais e éticos da instituição.

A gestão escolar democrática e ética também contribui para o fortalecimento do clima organizacional, para a promoção da igualdade de oportunidades e para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>. Acessado em: 18/05/2024

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e Prática**. São Paulo: Editora Heccus, 2018.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional Uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática Da Escola Pública**. São Paulo: Editora Cortez. 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO NAS AÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

SILVA, Antonio Ivan

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/*campus* Erechim)

ivan.peixes@gmail.com

SARTORI, Jerônimo

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/*campus* Erechim)

jetori55@yahoo.com.br

4. Formação e trabalho docente

Este trabalho tem como tema – A centralidade da formação nas ações do professor coordenador pedagógico. Objetivamos, neste estudo, conhecer os desafios da formação enquanto ação do professor coordenador pedagógico (CP). A problematização parte da seguinte questão: Que proposta de formação pode promover mudanças na prática docente na escola e em sala de aula?

Salientamos que a escrita deste resumo está fundamentada no referencial teórico sobre coordenador pedagógico, na pesquisa em curso de mestrado e na experiência docente na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul. Apresentamos alguns dos aspectos acerca da formação continuada dos docentes como uma das principais atribuições do coordenador pedagógico na escola de educação básica. Ademais, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho exploratório, realizada pelos procedimentos bibliográficos, tendo, como aporte teórico, os autores: Placco e Souza (2018); Sartori e Pagliarin (2016); Sartori e Fávero (2020); Silva e Fávero (2022).

O coordenador pedagógico é um profissional relevante para o desenvolvimento das atividades-fim da escola, bem como para a melhoria das relações humanas e do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, o resultado do trabalho do coordenador não é fruto de uma ação isolada, pontual ou individualista. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações colaborativas, envolvendo o universo dos profissionais que compõem o ambiente educativo. O CP tem suas responsabilidades e atribuições na escola, porém,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

frequentemente, realiza algumas ações/tarefas que não são de sua exclusividade na instituição de ensino.

Conforme Sartori e Fávero (2020), todos aqueles que atuam na educação, principalmente, o professor, precisam assumir seu papel social de ser transformador. Por sua vez, quando se refere ao CP, além deste enfrentar os desafios da função, necessita constituir-se referência da formação continuada na escola, pautada na convivência participativa, colaborativa e democrática, mediada pela relação horizontal respeitosa e de parceria, de forma que o trabalho dele (coordenador) seja realizado **com** e não **para** os docentes.

A compreensão de parceria está relacionada na máxima do “fazer com o outro”, que, conforme Sartori e Pagliarin (2016, p. 195):

[...]implica comunicação e diálogo franco e aberto entre coordenador e coordenados. O coordenador que assume a postura de mediador toma como ponto de partida e de chegada para suas ações as questões vinculadas ao campo pedagógico, sem desconsiderar questões administrativas e organizacionais da instituição. Contudo, é fundamental reforçar que o propósito principal da atuação do coordenador deve centrar-se na busca da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Apesar da função do coordenador pedagógico não fazer parte de uma profissão específica na organização escolar, mesmo assim passou por mudanças significativas ao longo da história da educação, considerando sua relação com os docentes. Essas relações estruturaram-se como burocráticas e até autoritárias, passando pela construção de atitudes mais abertas, colaborativas e coletivas, com o intuito de construir um ambiente escolar formativo, humano e democrático.

Todavia, ainda está em discussão a figura do CP, suas atribuições e funções na escola, muitas das questões que ainda não foram superadas justificam-se pela coexistência de três fatores: “normatização da função há pouco tempo; recentes mudanças nos cursos de graduação que traziam a especificidade desse campo de trabalho; ausência de formação continuada para esse profissional desenvolver habilidades específicas” (Sartori e Pagliarin, 2016, p. 198).

A realidade é que muitos coordenadores pedagógicos encontram, na escola, mal-estar, frustrações e baixa autoestima, resultado das descontinuidades de políticas públicas, precárias condições salariais, formação “deficitária” e condições adequadas de trabalho,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

além da desvalorização social da profissão. Igualmente, o CP vê-se pressionado pelo volume de demandas, tanto internas quanto externas, que chegam à escola, obrigando-se a desfocar da essencialidade de seu trabalho.

Nesse alinhamento do CP, como sabemos, são exigidas múltiplas tarefas, que, na maioria das muitas das vezes, deslocam-no de suas reais funções na escola. Entre as atividades que não seriam de suas incumbências, frequentemente, o CP atende os pais, substitui professores, intervém nos conflitos entre professor-aluno e aluno-aluno, controla o trabalho de preenchimento das plataformas dos professores. Assim, ele acaba sendo visto, na escola, como um “faz-tudo”, isso ocorre porque não se tem claras suas atribuições e pela falta de recursos humanos na escola, sendo assim tudo cabe na atuação do coordenador.

Em pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos, Sartori e Pagliarin (2016), constataram que um número significativo de CPs precisam substituir professores, dado a “ausência dos professores” por questões de saúde, participação em atividades formativas e motivos pessoais. Os profissionais envolvidos no estudo de Sartori e Pagliarin (2016) desenvolvem atividades de cunho técnico e burocrático, ou seja, ações/atendimentos que os desviam da especificidade de suas atribuições no campo pedagógico. Os CPs atendem pais, encaminham alunos para serviço de saúde e assistencial, atuam em serviços na secretaria, controlam o livro ponto e a carga horária dos professores (Sartori e Pagliarin, 2016).

Neste sentido, Sartori e Fávero (2020, p. 56) ressaltam que:

No movimento dialético, problematiza-se, produz-se consciência e alternativas ao enfrentamento às situações-problema que afetam o exercício profissional do coordenador. Entende-se que é, a partir da mobilização dos coordenadores, tensionando as direções e as mantenedoras, que eles podem encontrar saídas para melhorar as condições de trabalho, que lhes permitam focar na essencialidade de suas funções, deixando de ser o “apagador de incêndios” ou “pau para toda obra” na escola.

Nesse enlaçamento, se a preocupação do coordenador é com a formação dos professores, é importante considerar o próprio conceito de formação, o qual será retomado de maneira complementar. A respeito do que é formação do ponto de vista do formador, Placco e Souza (2018, p. 14) afirmam:

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupos(s) pelo(s) qual(is) é responsável para promover mudanças na ação dos formadores.

Destarte, conforme Sartori e Pagliarin (2016), é importante organizar a formação continuada em serviço, criando estratégias coerentes com as demandas que emergem do e no contexto escolar. Assim sendo, o pensamento reflexivo que gera a organização de ações coletivas, produz possibilidades de intervenções, que, colocadas em prática, podem resultar em mudanças na prática pedagógica.

O coordenador pedagógico na sua constituição profissional produz conhecimentos, valores, atitudes, configura aspectos que agregam potencialidades em seu ser e fazer pedagógico. A perspectiva relacional da formação continuada de professores na escola deve ocorrer articulada com um processo pedagógico mediado pelo diálogo e na horizontalidade, princípios basilares da condição de sujeitos, tanto do professor quanto do coordenador.

Segundo Silva e Fávero (2022), ser professor ou coordenador pedagógico vai muito além da conquista de um diploma, exige busca permanente do saber pedagógico e do exercício constante da crítica e autocrítica, para identificar os limites e as contradições de sua prática. De acordo com Almeida (2018, p. 21), “[...] a ação da coordenação pedagógica é bem diferente da ação da docência”, por isso, “[...] o pedagógico tem sua concretude na relação entre pessoas, [...] acontece no processo”.

O professor coordenador pedagógico é um profissional com uma bagagem pela sua trajetória de formação inicial, com conhecimentos prévios, habilidades e atitudes de quem já esteve na sala de aula, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem na escola. Enquanto sujeito social, o professor na condição de coordenador constitui sua identidade profissional baseado na relação com o outro, na partilha das angústias e na construção coletiva do fazer pedagógico. Nessa função, assume-se como sujeito dinamizador e interativo, acolhe ideias divergentes ao mesmo tempo que organiza argumentos próprios. A despeito disso, conforme Almeida (2018), o CP necessita manter a posição de pertencente ao grupo para não enfraquecer as relações com seus pares e para manter os vínculos com a vida concreta e profissional de seus coordenados.

De acordo com Sartori e Pagliarin (2016), fugir daquilo que é a especificidade da função do CP na escola é o mesmo que negar a identidade profissional e criar empecilhos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

na dinâmica pedagógica e organizativa da coordenação do processo escolar. Nesse alinhamento, o profissional da coordenação, na condição de formador e assessor dos docentes da escola, necessita articular práticas e processos que estejam em estreita relação com as demandas do “chão” da escola.

Sartori e Pagliarin (2016) apontam como desafios: fortalecer espaços de estudos entre os professores na escola; melhorar as condições do ambiente de trabalho do CP, articular o grupo de professores para realizar trabalhos coletivos e colaborativos, deixar explícitas as funções do CP, avançar na vivência da gestão democrática, estabelecer laços de parceria e criar formas que gerem mútua confiança entre o coordenador e coordenados.

O professor coordenador, ao ocupar a função de formador no espaço escolar, tende a reproduzir aquilo que aprendeu no seu processo formativo, em que não houve provocações para refletir sua prática docente. Ademais, não houve diálogo entre pares, sendo a formação entendida como uma atividade de treinamento e de ensino verticalizado, em que o formado fica na condição de sujeito passivo.

Silva e Fávero (2022, p. 26) evidenciam que:

Pensar a formação é compreender que os sujeitos estão em busca de constante resignificação de suas práticas. O coordenador, que se torna sujeito de sua formação, compreende que sua identidade profissional se realiza ao dos processos de formação e autoformação que ele mesmo mobiliza.

É fundamental que o coordenador pedagógico assuma a perspectiva da reflexão da e na realidade viva em que está inserido e atuando. Para tanto, é fundamental a elaboração de um plano de formação como um espaço vivo para fazer pensar, discordar, consensuar, propor e encaminhar situações problematizadas. Assim sendo:

Um plano de ações que envolve o seu fazer [CP], tanto quanto o fazer do formando ou do grupo de formandos, pois pensa a interação entre ambos, na construção de novas práticas educativas. Pensar apenas no que o outro vai fazer, sem se colocar no processo, desvia o foco das relações e do coletivo (Placco e Souza, 2018, p. 15).

Para efetivar seu plano de ação, é imprescindível que o coordenador pedagógico repense os espaços/tempos formativos, sobretudo, a forma habitual sobre como a formação costuma ser realizada na escola. O formador externo, às vezes, é um palestrante que planeja o conteúdo, faz sua fala expositiva, abre para algumas perguntas, faz suas considerações, na maioria das vezes, descontextualizadas do ambiente escolar e vai

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

embora. Os professores até avaliam a atividade como boa, “foi legal”, mas, no dia seguinte, em sala de aula, nada muda.

Repensar as práticas de formação na escola é considerar os princípios da aprendizagem do professor: interações sociais, envolvimento ativo na sua aprendizagem e possibilidade de trabalho coletivo e colaborativo. Na formação realizada na escola, as ações devem articular e aproximar o coordenador pedagógico e o professor, com o realce de que: “[...] ação do formador e ação do formando formam, como teoria/prática, um todo indissociável, uma unidade de contrários que se complementa, na medida em que um dá condição à ação do outro” (Placco e Souza, 2018, p. 15).

Neste sentido, Sartori e Fávero (2020) reafirmam que o ato de formar e de formar-se no movimento da teoria e da prática contribui para que haja posicionamento crítico e reflexivo em relação à exigência da formação do profissional da educação. Esses processos formativos são de responsabilidade do CP, que leva em consideração as necessidades que surgem do e no “chão” da escola.

Referenciamos que o estudo em pauta se encontra em construção, contudo, neste recorte, já é possível anunciarmos que o CP enfrenta múltiplos desafios no cotidiano escolar, pois dedica parte significativa de seu tempo de trabalho resolvendo questões pontuais, descoladas de suas incumbências. Ademais, isso não ocorre por vontade própria, mas para atender demandas emergentes e urgentes, o que implica deixar de lado o assessoramento aos docentes e o planejamento de ações de formação continuada no âmbito da escola.

Ainda que consideremos os percalços “acidentais” que se entrecruzam ao trabalho do CP, creditamos a ele a possibilidade de organizar o coletivo escolar e, de modo coletivo, vislumbrar, planejar e desenvolver práticas pedagógicas, que reverberem em prol de aprendizagens significativas. Por fim, sublinhamos que, ao investir na formação de seus pares (os professores), o CP antevê a viabilidade de inovar as práticas realizadas pelos docentes em sala de aula, favorecendo a criação de novas dinâmicas ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; formação; plano de ação.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 17-34.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 09-16.
- SARTORI, J. & PAGLIARIN, L. L. P. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 23, n. 1, 7 set. 2016. p. 185-204.
- SARTORI, J. & FÁVERO, A. A. Formação continuada do coordenador pedagógico. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 11, n. 32, 2020. p. 34-59.
- SILVA, A. C. L. & FÁVERO, A. A. Formação continuada e os caminhos de autoformação do coordenador pedagógico. In: SARTORI, J. (org.). **Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na educação básica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 21-39.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A RELAÇÃO ENTRE O NEOLIBERALISMO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO COM BASE NOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2022

FONSECA, Carulina da
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
carulina.fonseca@unoesc.edu.br

OLEINICK, Natália P.
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
natalia.oleinick@unoesc.edu.br

4. Formação e trabalho docente

O resumo expandido trata sobre o trabalho docente na educação superior a partir da conjuntura neoliberal. O interesse da pesquisa é compreender como a racionalidade neoliberal tem contribuído para a precarização do trabalho docente, destacando o aumento da razão aluno-professor, a flexibilização dos contratos e o crescimento das instituições com fins lucrativos. A investigação decorre de estudos realizados no componente curricular de Políticas de Educação Superior e dos debates promovidos pelo Grupo GEPPPPES/SC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Pedagógicos e Políticas de Educação Superior em Santa Catarina), que estão filiados ao PPGEd da Unoesc Joaçaba. Dentro desta conjuntura, emerge a questão problema: em que medida o neoliberalismo tem acentuado a precarização do trabalho docente na educação superior? O objetivo é analisar, por meio dos dados do Censo da Educação Superior, a precarização do trabalho docente no contexto da racionalidade neoliberal.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (GIL, 1999), de caráter exploratório, bibliográfica, documental, com metodologia histórico-crítica (SAVIANI, 2011). O lócus empírico da pesquisa é o Censo da Educação Superior 2022, sobretudo, acerca dos indicadores do trabalho docente. A análise se desenvolve à luz dos conceitos de Dardot e Laval (2016), Laval (2019) e Antunes (2020). Para tanto, o texto é organizado em

duas partes. Na primeira, onde é abordado o trabalho no contexto da racionalidade neoliberal e seus reflexos para a docência na educação superior. Na segunda parte, são apresentados os dados acerca do trabalho docente, que constam no Censo da Educação Superior (CenSup) 2022.

O trabalho desempenha um papel fundamental na explicação das condições materiais de vida, de acordo com teóricos como Marx (1983), Frigotto (2009) e Antunes (2020). A teoria de Antunes explica que, dentro do sistema produtivo capitalista, vemos uma intensificação da precarização com a chegada das reformas neoliberais a partir de 1970. O conceito de empresa "lioofilizada", introduzido por Antunes (2020), reflete a realidade do trabalho na indústria 4.0, que busca mais flexibilidade, sem horários fixos, sem locais de trabalho específicos, sem salários fixos e com redução da influência dos sindicatos, que resulta em uma abordagem gerencialista focada em metas, medindo a produtividade e a remuneração. A partir daí, se desenvolve uma nova forma de gestão de pessoas. São técnicas de personificações do trabalho de modo mais interiorizado ao responsabilizar o próprio trabalhador, que a partir de Antunes (2020), compreendemos incorporar um autocontrole de sua produção, um déspota de si; por isso, a precarização do trabalho se alinha à perspectiva de um éthos do empresário de si, que assume a responsabilidade do sucesso ou do fracasso pessoal na sua atividade laboral (Dardot; Laval, 2016).

Lesnieski, Trevisol e Bechi (2023) sinalizam essa forma de vida como uma forma organizacional baseada no gerencialismo e na performatividade. A afirmação de que a política de gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas de maneira a naturalizar a performatividade como condição de sucesso e eficiência para as instituições públicas e privadas, é assertivo. Assim, o gerencialismo assume como características principais o controle e a regulação mensurados pelo desempenho profissional, individual ou em grupos. Ball (2011) pontua que essa prática gerencialista é alicerçada na lógica neoliberal da eficiência e concorrência, e tem entusiasmado um conjunto de reformas organizacionais de gestão no espaço educativo, que se aproximam de modelos de regulação e controle predominantes do setor privado.

O neoliberalismo fomenta que, para além de ser apenas um modelo econômico, político e ideológico, é necessário adotar uma racionalidade. Este conceito, é empregado por Dardot e Laval (2016) para designar um tipo de governabilidade das instituições públicas, privadas e dos indivíduos, a partir os valores de competitividade e eficiência.

Diante deste cenário, a investigação busca compreender como a racionalidade neoliberal contribui para a precarização do trabalho dos professores do ensino superior, além de analisar as implicações desses valores para os trabalhadores neste contexto.

A compreensão dos impactos da racionalidade neoliberal no trabalho docente é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da área, e o desenvolvimento educacional do país. A degradação das condições de trabalho tem sido uma característica constante do capitalismo, mas a transformação da classe trabalhadora, que começou nos anos 70, alinha-se com a aplicação de políticas neoliberais. No contexto de um sistema de produção toyotista, que emprega a lógica neoliberal, as empresas aumentam a quantidade de trabalho incorporado via tecnologias informacionais e digitais, reduzindo despesas e elevando a produtividade e lucros (Antunes, 2020).

Refletir sobre as políticas públicas educacionais, especialmente no que tange o trabalho docente, é crucial, se estamos visando a garantia de uma educação de qualidade. Ao evidenciar os limites da educação empresarial baseada na racionalidade neoliberal, percebemos indicativos para a revisão e melhoria das políticas, que contribuiriam para um sistema de ensino mais equitativo e eficaz. Na perspectiva marxista, o trabalho é uma atividade historicamente emancipatória, que foi corrompida em sua essência pela forma de produção capitalista, e compreender as implicações da adoção dos valores dessa racionalidade para o neosujeito no contexto de docentes da educação superior, pode fornecendo insights valiosos para a formulação de estratégias que visem a valorização e dignidade dos profissionais que desempenham um papel fundamental na formação das futuras gerações.

O Censo de Educação Superior, realizado anualmente pelo INEP, coleta dados sobre infraestrutura, matrículas, ingressantes, docentes e discentes das Instituições de Educação Superior (IES). Os dados mais recentes, de 2022, divulgados em outubro de 2023, destacam limites e lacunas na educação superior brasileira. O Plano Nacional de Educação (PNE) visa melhorar esses índices, com a meta 13 focando em aumentar para 75% o número de mestres e doutores nos corpos docentes, com pelo menos 35% sendo doutores, visando superar fragilidades formativas, embora não garanta a efetividade das condições de trabalho.

Os dados evidenciam a importância de compreender a situação da educação superior no Brasil, bem como a necessidade de melhorar as condições de trabalho dos docentes. A integração entre os órgãos responsáveis é fundamental para o cumprimento das metas

estabelecidas, visando aprimorar a qualidade do ensino superior e a valorização dos profissionais que atuam nessa área, já que as condições de trabalho dos profissionais têm um impacto direto em seu desempenho. A racionalidade neoliberal na atividade docente tem impactos que flexibilizam as formas de trabalho, resultando em contratos temporários e avaliações por métricas empresariais, transformando a educação superior em um mercado voltado para o lucro.

O Plano Nacional de Educação (PNE) adota uma abordagem neotecnicista, com regulação tecnocrática, avaliação dos profissionais e incentivo à formação continuada. As estratégias incluem melhorias nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, elevação dos padrões de qualidade nas universidades, consórcios entre instituições públicas, aumento das taxas de conclusão dos cursos e formação contínua dos profissionais técnico-administrativos (BRASIL/SD).

Os dados do Censo de Educação Superior (2023) mostram um aumento no número de instituições de ensino superior e de vagas oferecidas. Em 2022, o Brasil contava com 2.595 IES, sendo a maioria composta por instituições privadas com fins lucrativos. A região Sudeste concentra a maior quantidade de IES, evidenciando uma disparidade entre instituições públicas e privadas, com estas últimas predominando em áreas urbanas mais desenvolvidas (INEP, 2023). Esse crescimento quantitativo do sistema educacional traz desafios relacionados ao acesso democrático ao ensino superior e à qualidade da educação oferecida, em meio a uma influência crescente do setor empresarial no cenário educacional. A onda neoliberal na educação superior, promove uma ideologia de profissionalização e formação para o emprego, além de transformar a educação em um grande mercado voltado para o lucro, o que impacta a qualidade e o acesso democrático ao ensino superior (DARDOT; LAVAL, 2016; TREVISOL; ALMEIDA, 2019).

Em 2022, foram oferecidas 22.829.809 vagas na Educação Superior, com a maioria delas provenientes de instituições privadas (21.959.144 vagas). O ensino à distância (EaD) teve um crescimento significativo, representando 75,2% do total de vagas, com 17.171.895 vagas oferecidas nessa modalidade, em comparação com 5.657.908 vagas no ensino presencial. No entanto, apesar do grande número de vagas, apenas 4.756.728 ingressos foram registrados, sendo 4.231.328 na rede privada e 525.400 na rede pública. Notavelmente, as instituições privadas com fins lucrativos dominam o maior número de ingressantes, com 2.761.844 vagas ocupadas, em comparação com 270.774 vagas ocupadas

por instituições privadas sem fins lucrativos. O EaD representou 72% dos ingressantes na rede privada e 63% do total de vagas ofertadas (INEP, 2023).

As faculdades representam 75,8% das Instituições de Ensino Superior (IES), mas têm apenas 12% das matrículas. Universidades (14,7% das IES) possuem 54,4% das matrículas, e Centros Universitários (14,7% das IES) têm 31,1% (INEP, 2023, p.36). Após a pandemia, a rede privada reduziu o número de professores, contando com 151.425 em 2022, enquanto a rede pública tinha 173.373 (INEP, 2023, p.54). Há 2.283 instituições privadas e 312 públicas no Brasil.

A média de alunos por professor é maior na rede privada, tendo sido de 48 alunos por professor, contra 12 na rede pública. Ao analisar os números por modalidade de ensino, a diferença se acentua: para cursos presenciais, a proporção é de 11 alunos por professor na rede pública e 22 na privada; para a Educação a Distância (EaD), a relação é de 34 alunos por professor na rede pública e 171 na privada, por cada professor ativo (INEP, 2023, p.55). A sobrecarga de alunos por turma pode prejudicar o ensino, já que professores, excessivamente carregados, não tem condições para oferecer atendimento individualizado e compreender as diferentes necessidades de cada estudante.

Na sociedade neoliberal, o rígido modelo fordista de produção está dando lugar a formas mais horizontais e supostamente autônomas de organização do trabalho, com a falsa noção de que os trabalhadores teriam mais liberdade e adaptabilidade (DARDOT E LAVAL, 2016). Neste mesmo sentido, Freitas (2018) observa que as reformas trabalhistas de cunho empresarial no campo educacional, legitimaram e regularam formas de gestão que precarizam o trabalho docente. Isso opera em duas dimensões: a flexibilidade dos contratos de trabalho e as condições sociais e salários baixos que "obrigam" os professores a lecionarem diversos componentes curriculares.

No contexto dos cursos presenciais, a maioria das contratações é em regime integral, tipo de contrato que oferece uma base mais sólida, promovendo certa estabilidade aos profissionais. No entanto, no ensino à distância (EaD), apenas cerca de 49,6% das contratações são integrais, indicando diferenças nas demandas entre as modalidades (INEP, 2023). A discrepância no número de professores por curso é notável: instituições federais têm em média 17 professores, estaduais 13, municipais 9, enquanto nas privadas com fins lucrativos são apenas 4, e nas sem fins lucrativos são 6 professores por curso (INEP, 2023). A discrepância no número de professores por curso é outro fato que demonstra o sentido de

precarização da profissão, assim como, a razão aluno-professor.

A partir do caminho percorrido através dos dados do Censo de Educação Superior (2023), com a ótica teórica de Dardot e Laval (2028) e Antunes (2020), verificamos a influência do neoliberalismo, favorecendo o crescimento do ensino em instituições que atendem ao mercado, com o setor privado assumindo um papel maior à custa da responsabilidade do Estado em oferecer educação como bem público. O entendimento sobre trabalho na sociedade neoliberal promove a adaptabilidade e a aceitação das condições materiais dadas, transformando os trabalhadores em "neossujeitos" que devem ser flexíveis e sempre buscando o aperfeiçoamento. No contexto da educação superior, essa lógica se manifesta quando leva os professores a aceitarem condições que os sobrecarregam.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, ao focar na qualificação dos professores até o doutorado, não aparenta visar o desenvolvimento social, mas sim moldar a mente dos alunos para benefícios individuais. A expansão dos cursos à distância, concentrados em instituições particulares com fins lucrativos, e a alta proporção de alunos por professor, reflete a precarização do trabalho docente e impacta na qualidade do ensino oferecido. A lógica neoliberal produtivista (ANTUNES, 2020) subordina as condições de trabalho docente aos riscos do mercado. Ao questionar a sustentabilidade deste modelo se faz essencial uma abordagem crítica, sobre o equilíbrio entre a expansão do ensino com a valorização e dignidade dos profissionais da educação, evitando que a lógica lucrativa subjugu a educação e perpetue desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Educação Superior; Trabalho docente; Censo da Educação Superior; Neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e das pesquisas em políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro

da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de letras, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214>. Acesso em: 15 de Novembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 de Novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 15 de Novembro de 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p. (Coleção O Mundo, Hoje; 21).

FREITAS, L. C. (1992). Conseguiremos escapar do neotecnicismo? Em SOARES, M. B., KRAMER, S. & LUDKE, M. Escola Básica. Anais da VI Conferência Brasileira de Educação (Vol. I, p.147-157). Campinas (SP): Papirus.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 abr 2023.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Censo da Educação Superior. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 de Novembro de 2023.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Planta, 2004. 322 p. ISBN 8590200248.

LESNIESKI, Marlon S; TREVISOL, Marcio G. BECHI, Diego. Gerencialismo e performatividade na educação superior: apontamentos sobre a incorporação de uma cultura neoliberal. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 32, n. jan/dez, p. 686-705, 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.14097. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14097>.

Acesso em: 9 jan. 2024.

Power BI Report. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

SAVIANI, D. (1983) Escola e Democracia. São Paulo: Cortez Ed./Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

TREVISOL, Marcio. G.; ALMEIDA, Maria. de L. P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. Revista Educação e Emancipação, [S. l.], v. 12, n. 3, p. p.200–222, 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE IMIGRANTES NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GIOMBELLI, Cirlei

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

cirleilh@gmail.com

MASCARELLO, Celoy Aparecida

a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

celomascarello@gmail.com

VALLE. Paulo Roberto Dalla

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

paulodallavalle@sed.sc.gov.br

4-Formação e trabalho docente

Financiamento: FAPESC e UNIEDU

No Brasil a presença crescente de imigrantes e refugiados tem se intensificado na última década. Dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), indicam que imigrantes buscam principalmente oportunidades de emprego em estados como São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Essas regiões oferecem mais vagas de emprego, principalmente devido à presença de agroindústrias alimentícias. Essa crescente imigração destaca a necessidade de políticas públicas eficazes para garantir a inclusão desses imigrantes, especialmente no meio educacional.

As escolas, principalmente de Educação Básica, são as que têm recebido um número crescente de imigrantes, especialmente do Haiti, da Venezuela e da Colômbia, introduzindo novas dinâmicas sociais nas cidades e nas escolas. Além das práticas acolhedoras individuais ou políticas institucionais, há preocupações nas interações

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

cotidianas do ambiente escolar, manifestadas nas dificuldades enfrentadas por crianças, adolescentes e profissionais.

Essas dificuldades incluem o choque cultural e principalmente problemas na comunicação e no uso da linguagem, que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Uma das maiores angústias dos professores em sala de aula é a dificuldade de comunicação entre professor e estudante. O que fazer para amenizar ou eliminar esta barreira existente entre professor e estudante? Existe ensino e aprendizagem sem comunicação?

Este estudo tem como objetivo promover uma reflexão crítica sobre a inserção desses grupos nas escolas estaduais e municipais, com foco na compreensão dessa barreira linguística, que se apresenta atualmente como um dos principais entraves no processo de ensino e aprendizagem, dificultando a comunicação entre professor e estudante em sala de aula.

Embora possa parecer apenas um detalhe, isso tem causado muita angústia tanto para os professores quanto para os estudantes, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão. O que se observa é que essa preocupação parece ser exclusiva de professores, coordenadores e diretores.

Dessa forma, vários questionamentos surgem: Quais as políticas públicas que são planejadas para amenizar as dificuldades na comunicação entre professores e estudantes? Os Projetos Políticos Pedagógicos preveem estudantes imigrantes? Se sim, quais as ações planejadas para incluir os mesmos na escola? Se não, por que ainda não foram planejadas?

Observa-se um aumento significativo de estudantes imigrantes nas escolas. Segundo Cavalcanti *et al.*, os dados do relatório anual OBMigra 2023, apresentam um aumento considerável no número de crianças e adolescentes imigrantes no ensino fundamental. Desde 2018, as matrículas na Educação Infantil também vêm crescendo consideravelmente.

Este cenário exige que as redes de ensino repensem as relações de ensino e aprendizagem. Evidenciando a necessidade de políticas públicas que atendam estas novas demandas, incluindo as crianças nas escolas e as famílias de imigrantes. Os desafios enfrentados pelos professores na comunicação com os estudantes envolvem a superação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

da barreira linguística, a compreensão, o respeito às diferenças culturais, e o suporte sócio emocional adequado.

Neste contexto, surge a pesquisa que está sendo desenvolvida na região da AMAUC¹, em dois municípios que têm um número expressivo de imigrantes. Esses municípios são os que atualmente mais possuem estudantes imigrantes na rede pública estadual e municipal e, conseqüentemente, os que mais sentem o impacto social, cultural e educacional dessa migração.

O aporte teórico desta pesquisa baseia-se em estudos de autores como Bobbio (1992), Cury (2002), Muller e Surel (2002), Baeninger e Patarra (2006), Mainardes (2009), Saviani (2015), Santos (2015). Alguns dos documentos analisados incluem a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), Lei n. 13.445 lei do imigrante (2017) e a resolução do MEC n. 1, de 13 de novembro de 2020.

A pesquisa está sendo desenvolvida qualitativamente, utilizando uma abordagem dialética que busca compreender a realidade educacional de maneira integrada. São utilizados métodos como revisão de literatura, análise de leis e dados educacionais e observações. Este enfoque metodológico permite uma análise das políticas e práticas de inclusão de imigrantes nas escolas.

O foco da pesquisa está no desafio da linguagem e da cultura dos imigrantes que estão se inserindo nas escolas da região. O primeiro impacto significativo foi sentido em 2015, com a chegada dos haitianos nas escolas. No entanto, essa situação não se compara à forte migração nos últimos anos, principalmente de venezuelanos. Em uma das cidades em que a pesquisa está sendo conduzida, 13% da população em 2023 é composta por imigrantes venezuelanos.

Com esses dados, percebe-se que há mudanças significativas nesses locais, com impactos culturais, sociais, econômicos e educacionais. Esses impactos são evidenciados também através da fala de uma moradora de uma das cidades em que a pesquisa está sendo realizada “*Estava no centro passeando com meu filho e eu senti como se estivesse*

¹ AMAUC significa Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense, fundada em 07 de maio de 1976. Atualmente (2023), são 14 municípios associados: Alto Bela Vista, Arabutã, Concórdia, Ipira, Ipumirim, Irani, Itá, Jaborá, Lindóia do Sul, Peritiba, Piratuba, Presidente Castello Branco, Seara e Xavantina. Sua sede localiza-se no Município de Concórdia.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

morando em outro país, pois todos se comunicavam em outra língua. Me senti como se eu fosse uma estrangeira. ”

A pesquisa traz algumas evidências preliminares, apontando uma necessidade urgente de formação continuada para os profissionais que trabalham nas escolas. É fundamental que os professores recebam formação e suporte adequados para compreenderem a cultura e a linguagem desses imigrantes de forma contínua. A *capacitação*² segundo informações das secretárias tanto estadual quanto municipal vem acontecendo com estratégias de ensino para subsidiar os profissionais da área de educação e oferecendo cursos de língua portuguesa para os estudantes estrangeiros no contra turno em algumas escolas.

No entanto, observa-se que são ações fragmentadas, esporádicas, isoladas e que não estão dando conta dessa situação. Por isso, é necessária a implementação de políticas públicas educacionais que envolvam as três esferas de governo, para garantir a formação continuada de professores. Isso é vital para proporcionar aos educadores as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula. Além disso, programas de suporte sócio emocional para estudantes imigrantes e suas famílias são essenciais para facilitar a adaptação e integração na comunidade escolar.

Observa-se tímidas iniciativas de acolhimento sendo implantadas em algumas escolas, com atendimento a grupos menores de estudantes no contra turno, visando diminuir os impactos de aprendizagem e socialização vividos pelos imigrantes e refugiados, porém são ações isoladas. Por isso, políticas públicas precisam ser planejadas e ser permanentes, atendendo não só as necessidades acadêmicas, mas também às emocionais, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Isso possibilita o ensino e a aprendizagem, um direito fundamental de qualquer estudante.

Resultados preliminares indicam que esses estudantes têm seus direitos de acesso preservados, mas as condições adversas que eles enfrentam para permanecer na escola comprometem uma integração efetiva na comunidade escolar, necessária para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Isso destaca a necessidade de mais esforços e investimentos em formação de professores e pesquisas que incluam observação

² Capacitação – termo utilizado pela educação neoliberal, para dizer que o professor precisa se capacitar, precisa ser treinado, preparado para.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

participante nas escolas, bem como políticas públicas efetivas de formação continuada e de acolhimento às famílias.

Algumas considerações relevantes emergem deste estudo em andamento. Ainda há questionamentos sem respostas concretas, tais como: Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos professores ao lidar com a diversidade linguística e cultural? Porque a formação que estão chamando de formação continuada não está atendendo às necessidades dos professores que trabalham com estudantes imigrantes? Por que a dificuldade de comunicação é vista como um problema exclusivo da escola e dos professores? Se um dos principais problemas é a comunicação, porque não temos uma política de formação inicial e continuada que dê conta dessa demanda?

A pesquisa em andamento revela que, embora haja iniciativas e políticas públicas em andamento, há uma necessidade urgente de mais esforços e investimentos na formação de professores e na implementação de políticas públicas permanentes que envolvam diversas áreas como educação, saúde, social, cultural para que estes estudantes sejam pensados integralmente.

A inclusão de imigrantes nas escolas não é apenas uma questão de acesso, mas também de permanência e sucesso, exigindo assim, um compromisso contínuo das redes de ensino. Ainda há certa invisibilidade sobre as políticas públicas desta natureza, pois a lei, por si só, não efetiva as políticas necessárias para tal.

No estudo que está sendo realizado até o momento em teses e dissertações, percebe-se que o tema vem sendo discutido em diversas áreas do conhecimento, abordando as dificuldades enfrentadas pela população imigrante, especialmente haitiana e venezuelana. Embora o número de estudos relacionados ao ambiente escolar e às políticas educacionais ainda seja reduzido, essa realidade vem sendo percebida pelos pesquisadores, que evidenciam a necessidade de políticas destinadas às necessidades singulares dessa população. Há um risco perigoso de culpabilização dos professores pela ineficiência ou inexistência de uma inserção qualitativa dos imigrantes nas escolas.

É fundamental e urgente que o Estado³ organize, por meio do MEC e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, um programa orgânico e coeso. No qual

³ Estado aqui se refere as três esferas de governo, estas precisam assumir a responsabilidade de planejar e executar as políticas públicas necessárias para garantir a educação de todos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

possa garantir que a população imigrante seja devidamente assistida e que os profissionais da educação tenham recursos e carga horária necessária para estudos e formação para a inclusão dessa nova comunidade escolar e para que a carga não recaia somente nos ombros dos professores e de cada unidade escolar, como se fosse uma situação isolada.

A continuidade de pesquisas e análises críticas é essencial para acompanhar a implementação dessas políticas e garantir que os direitos fundamentais à educação sejam efetivamente assegurados para todos. Somente através de um compromisso coletivo e integrado será possível superar as barreiras linguísticas e culturais, garantindo que os estudantes imigrantes não apenas frequentem a escola, mas estejam realmente incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Linguagem; Cultura; Estrangeiros; Políticas Públicas; Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Página inicial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 jul. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BRASIL. Resolução Normativa n. 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre a concessão de autorização de residência para fins de trabalho com vínculo empregatício no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 nov. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-normativa-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-289846836>. Acesso em: 4 jul. 2024.

FURTADO, Gabriela Gomes. **Interação de alunos estrangeiros em escolas brasileiras**: a importância de um enfoque multicultural na formação dos professores. 2016. 43 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História do tempo e tempo de história**. Campinas: Autores Associados, 2015.

Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM) <https://spmnacional.org.br/2022/02/22/numero-de-novos-imigrantes-dispara-em-sc-e-estrangeiros-buscam-no-estado-recomeco-e-lar/>. Acesso em: 27 de jun. 2024.

Site G1 Globo SC- Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/09/27/por-que-sc-foi-o-estado-do-pais-que-mais-recebeu-imigrantes-vindos-da-venezuela.ghtml>

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O PROFESSOR GESTOR: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA LÓGICA PERVERSA DO CAPITAL COMO FATOR GERADOR DE SOFRIMENTO

MENDONÇA, Cristiane Maria Oliveira
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
cris.adm.ufc@gmail.com

HELOANI, José Roberto Montes
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
rheloani@gmail.com

4. Formação e trabalho docente

As novas formas de gestão e organização do trabalho que se caracterizam, dentre outros, pela intensificação do ritmo de trabalho, excessiva carga de atividades e a ausência de solidariedade, estimulada pelo fenômeno da hipercompetividade, vem ganhando, paulatinamente, lugar central na relação entre funcionamento mental e trabalho, sendo apontadas como uma das fontes geradoras de sofrimento (Heloani, 2018; Heloani; Barreto, 2018).

Esse estado de sofrimento no trabalho é gerado, muitas vezes, devido ao contexto de desequilíbrio entre como o trabalho é estruturado, enquanto seu conteúdo, métodos de execução, relações hierárquicas e a perda de liberdade e autonomia do indivíduo.

Acrescenta-se a isso, o sentido que o sujeito dá a suas experiências no ambiente de trabalho, que envolvem seus desejos e expectativas profissionais e sociais. Segundo Piolli (2011, p. 176), o trabalho não representa apenas o local onde se busca a subsistência. Não se limita apenas a questões materiais, “[...] no trabalho são os elementos simbólicos que estão em movimento”. Então, quando esses desejos e expectativas são atendidos, o trabalhador sente prazer em realizar suas atividades, quando não, inicia um processo de sofrimento.

Heloani e Barreto (2023, p. 322) aproximam executivos e docentes quando se referem à caracterização da organização do trabalho, indicando “[...] as jornadas prolongadas, que [...] se estendem até seus lares, interferem nas relações familiares,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

isolando os trabalhadores do contato com as pessoas afetivamente mais significantes, isto é, cônjuge, amigos e filhos”.

Nesse contexto, no âmbito da gestão universitária, em seu nível intermediário, tem-se a figura do coordenador de curso de graduação. Este se caracteriza como o professor que, além da sala de aula, assume funções administrativas em Instituições de Ensino Superior (IES).

Ao assumir o cargo, dentre suas principais atribuições estão alcançar um bom desempenho nas avaliações estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que é responsável por garantir o padrão de qualidade dos cursos ofertados, e atender as intensas cobranças das IES por resultados acadêmicos e econômicos, com a máxima eficiência possível. No entanto, a busca por atender essas solicitações podem gerar adoecimentos psíquicos oriundos do sofrimento no trabalho, como estresse, depressão, *burnout*, síndrome do pânico, esgotamento, entre outros.

Este trabalho então, tem como objetivo, discutir como a organização do trabalho na gestão universitária tem conduzido os professores gestores a um processo de sofrimento. O intuito é suscitar uma reflexão sobre como a lógica perversa do capital tem *capturado* (Alves, 2011) a subjetividade dos professores gestores, buscando introjetar uma filosofia de sucesso a qualquer custo, mesmo que para isso seja praticada o que Heloani e Barreto (2018) caracterizam como a *gestão por humilhação*.

A metodologia empregada na construção do texto respalda-se na abordagem qualitativa, e quanto ao objetivo é exploratória, tendo adotado como procedimento técnico uma investigação bibliográfica com a análise de informações extraídas de livros, dissertações, teses e artigos publicados em periódicos.

O sofrimento no contexto de trabalho, de acordo com Dejours (2015, p. 54), é resultado da forma como ele é organizado. Provém do “[...] choque entre um indivíduo, dotado de uma história *personalizada*, e a organização do trabalho, portadora de uma injunção *despersonalizante* [...]” que fazem emergir “[...] uma vivência e um sofrimento [...]”.

As organizações buscam fazer com que os trabalhadores suprimam suas particularidades, a partir da desconexão de sua subjetividade. O intuito é fazer com que os indivíduos passem a se identificar com os valores da organização. A partir disso, ela

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

irá reafirmar suas instâncias de poder, através de um processo contraditório que se utiliza da combinação de vantagens alardeadas e restrições implícitas, conduzindo assim o trabalhador a aderir à “gramática da produção e do lucro” (Heloani, 2018, p.113).

Para Lacaz (2016, p. 49), a organização do trabalho “[...] na forma de divisão de tarefas, no modo operatório de executá-las, o seu ritmo, a divisão dos homens através das hierarquias e usos abusivos das relações de poder [...] estão intimamente ligados ao sofrimento e posterior adoecimento no trabalho”.

Um professor que assume a função de coordenador de curso em uma IES, assume um cargo de gestão, isso “[...] implica trabalhar em ritmos intensos, lidar com conflitos, contradições, cargas de trabalho inesperadas e preocupações constantes que invadem o tempo livre, dando a sensação de que há sempre trabalho a fazer e decisões urgentes a tomar [...]” (Moretto; Padilha, 2020, p. 158).

Os trabalhadores da educação têm sofrido, na ordem neoliberal, uma crescente intensificação, precarização e flexibilização de suas atividades, decorrentes da introjeção de princípios mercadológicos que se pautam, acima de tudo, em resultados. Em se tratando da educação superior, professores e gestores universitários têm sido pressionados constantemente, por resultados que, muitas vezes, são desvinculados em sua essência de objetivos primordialmente acadêmicos.

Em se tratando dos coordenadores de cursos, seu trabalho envolve assumir tarefas de diferentes complexidades e responsabilidades, que exigem ações diferenciadas quando comparadas ao trabalho exclusivo como professor universitário e que envolvem uma ampla quantidade de variáveis (Cruz, 2019).

Ainda conforme a autora, o coordenador de curso está sempre envolvido com professores, alunos e funcionários, além de seu contato com a chefia imediata. Essa chefia, normalmente, é representada pela direção acadêmica ou reitoria. Sua autonomia é limitada por essa chefia e por outros gestores administrativos. Ela atribui tarefas, cobra resultados e orienta em situações inusitadas que possam surgir, inclusive, em certos momentos, por meio de assessoria jurídica.

De acordo com Silva (2002), o coordenador é o gestor responsável pela qualidade do curso. Castro *et al.* (2016, p. 31-32) corroboram com a afirmação e ressaltam sua importância, colocando que o “[...] coordenador de curso é um dos principais gestores da

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educação na estrutura das IES [...]”, tendo “[...] uma função complexa e decisiva na qualidade do curso de graduação”.

Seu trabalho, na maior parte do tempo, é caracterizado por tarefas complexas, que exigem especialização e concentração para que sejam bem conduzidas (Presser; Lima, 2011). No entanto, o coordenador de curso se depara com muitas situações, que envolvem demandas de atividades extraordinárias, ou seja, não previstas. Ainda assim, independentemente dessa característica de programação irregular de atividades, que interfere na qualidade de execução, seu desempenho nas IES é constantemente avaliado.

Em algumas situações do cotidiano, os coordenadores são confundidos com “despachantes”, quando em sua orientação de trabalho, há a predominância de “[...] rotinas e regras a serem cumpridas a qualquer custo, sem perceber ou investir em outros tipos de necessidade presentes no curso que dirigem [...]” (Cruz, 2019, p. 64).

De acordo com Cruz (2019, p. 75), parte significativa da rotina dos coordenadores tem envolvido atividades de repetição e burocracia, além da resolução de problemas, onde atuam como “bombeiros”, assumindo o papel de um profissional que está “[...] sempre pronto para intervir em situações de urgência e emergência [...]”.

Diante das intensas cobranças por resultados acadêmicos e econômicos, das incertezas diárias quanto a realização das atividades, do tempo de trabalho invadindo o tempo de vida e devido, muitas vezes, a uma busca desenfreada por reconhecimento, o trabalho do coordenador de curso é caracterizado como propício ao estabelecimento de sofrimento no trabalho.

Dejours (2015, p. 08) explica o sofrimento no trabalho como “[...] um estado de luta do sujeito contra forças que o estão empurrando em direção à doença mental [...]”. Essa luta envolve a busca por uma aparente naturalidade no cotidiano do trabalho, para a preservação de si mesmo e de seu emprego.

Em um contexto de sofrimento no trabalho, o sujeito, mesmo em um estado de ansiedade, medo, angústia, insegurança, sentimentos negativos como demérito e impotência, sensação de mal-estar etc., consegue manter uma aparente normalidade, não necessariamente sendo caracterizada uma doença mental. Ele busca, muitas vezes, por questões de sobrevivência, “mascarar” o cenário de trabalho real em que está envolvido (Dejours, 2015; Festi, 2016; Lacaz, 2016).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O reconhecimento é uma questão fundamental no contexto do sofrimento no trabalho. Ele envolve o estímulo do trabalhador em ter orgulho pela realização de suas atividades, é a legitimação da organização por sua contribuição, dando sentido ao trabalho (Dejours, 2015). Não ser reconhecido, pode gerar a sensação de injustiça.

Como cenário para a realização de si mesmo, no processo de construção da identidade, o reconhecimento no trabalho se torna um fator essencial. É por meio do reconhecimento que se dá sentido ao trabalho, que o indivíduo se sente recompensado pelo esforço dedicado a suas atividades. Contudo, esse reconhecimento pode não acontecer ou ser mensurado através de resultados que tem como referência o mercado, que não se pautam no trabalho acadêmico em si, mas no quanto ele tem valor em retornos rentáveis.

Em meio a isso, o coordenador de curso pode ser impulsionado a se autoexplorar na busca por resultados de excelência gerando, muitas vezes, uma confusão entre as expectativas institucionais e as expectativas pessoais e profissionais.

Essa forma de reconhecimento é discutida por Silva e Ruza (2018), caracterizando-o como um reconhecimento fetichizado, que consiste em um reconhecimento pautado em desempenhos mensuráveis, que se concentra no desejo do indivíduo de superar a si e aos outros, estimulado por um ambiente de competição e individualismo no trabalho.

A busca por um reconhecimento fetichizado, pode fazer com que o coordenador de curso opte por um tipo de gestão que favoreça o surgimento do assédio laboral, a *gestão por humilhação* (Heloani; Barreto, 2018), que se pauta em atos de violência que envolvem a perseguição, humilhação, desprezo e isolamento do trabalhador.

A humilhação desarma a autoestima das pessoas, produzindo o *sujeito burguês hipertardio* que escolhe moralmente sua própria autoalienação. O sujeito é “livre” unicamente para produzir, uma vez que o dito “social” se organiza de tal modo que se torna impossível se livrar das exigências do mercado e produção de valor. Nada existe para além do mercado (Alves, 2018, p. 7).

Para alcançar os resultados estabelecidos pela IES, o coordenador pode passar a exercer uma gestão caracterizada por atitudes abusivas, que pressiona os professores a obterem uma maior produtividade e pune os que não aderem ao ritmo determinado, fazendo surgir um ambiente de trabalho hostil, propício ao assédio laboral, com efeitos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

arrasadores na vida dos docentes, pois “[...] todo corpo cedo ou mais tarde sente o sofrimento que lhe foi imposto sob a forma de constrangimentos e humilhações, sem deixar marcas aparentes, porém hematomas na alma” (Heloani; Barreto, 2018, p. 28).

Segundo Lancman (2004, p. 29), o trabalho “[...] é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, [...] mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade”.

Na busca pelo olhar do outro por um reconhecimento, mesmo que fetichizado, ou ainda na busca por se adequar ao contexto denominado por Han (2017, p. 23) de “sociedade de desempenho” constituída por “sujeitos de desempenho e produção”, alguns trabalhadores passam a explorar a si mesmos, envolvidos em uma busca frenética por produzir cada vez mais, através da caracterização de um contexto laboral de excesso de trabalho na busca por resultados.

Mas um “preço” é pago por tanta produtividade, que não acontece sem a intensificação do trabalho e a invasão do tempo de vida. De acordo com Han (2017, p. 86), o sujeito pode passar a desenvolver um sentimento de que o resultado a ser alcançado não tem limites e viver com uma constante sensação que se alterna entre a carência e a culpa, estimulada por uma meta que não consegue estabelecer de forma conclusiva e dessa forma “[...] jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. [...]”.

Diante desse contexto, se torna fundamental que as IES reconsiderem a forma como é organizado e executado o trabalho do coordenador de curso, de maneira a evitar uma maior incidência de estados de sofrimento no trabalho, para preservação da saúde mental de seus gestores. Da parte dos professores gestores, é necessário darem um tempo a si mesmos, para que possam refletir sobre o sentido do trabalho em sua vida e o que realmente o impulsionam ao alto desempenho, se seu papel como educador na contribuição que dá a construção da sociedade ou, predominantemente, a busca por um reconhecimento fetichizado, pautado por critérios mercantis.

Além disso, deve ser considerada a importância em se identificar aspectos desenvolvidos pelos professores gestores que os fazem, mesmo em cenários laborais de sofrimento, se manterem aparentemente incólumes, desenvolvendo suas atividades dentro de uma “normalidade”.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A busca por identificar as estratégias defensivas (Dejours, 2015) utilizadas contra o mal-estar que sentem com o trabalho, poderá servir como parâmetro para que os gestores de IES, reconheçam algum tipo de mal-estar “mascarado” no trabalho e assim optem por direcionamentos institucionais que gerem um ambiente de trabalho mais favorável a diminuição do estado de sofrimento.

Por fim, esperamos que esse texto suscite nos professores gestores a autorreflexão sobre o seu papel na transformação do sofrimento, não apenas de si mesmos, mas dos professores que estão sob sua gestão, que desemboque em processos de mudança nas formas como se situam no trabalho e no mundo, caracterizados pela não conformação com os padrões tradicionais de reconhecimento.

Palavras-chave: sofrimento no trabalho; organização do trabalho; gestão universitária; coordenador de curso; reconhecimento fetichizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Prefácio 1. *In*: HELOANI, José Roberto Montes; BARRETO, Margarida. **Assédio moral: gestão por humilhação**. Curitiba: Juruá, 2018.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo global. São Paulo: Boitempo, 2011.

CASTRO, Sabrina Olímpio Caldas de. *et al.* A influência do ENADE no âmbito das Instituições de Ensino Superior. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 21, n. 1, jan/jun, 2016.

CRUZ, Regina Celina. **O trabalho de coordenadores de cursos no ensino superior**. Curitiba: Appris, 2019.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FESTI, Ricardo Colturato. A instrumentalização da subjetividade no trabalho pelo capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 913- 916, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HELOANI, José Roberto Montes. **Modelos de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

HELOANI, José Roberto Montes; BARRETO, Margarida. Assédio moral: a grande contribuição de Ricardo Antunes para a compreensão da violência no trabalho. *In*: ANTUNES, Caio; NOGUEIRA, Claudia Mazzei (orgs.). **Para além do mundo do trabalho**: Ricardo Antunes. São Paulo: Editora Papel Social, 2023.

HELOANI, José Roberto Montes; BARRETO, Margarida. **Assédio moral**: gestão por humilhação. Curitiba: Juruá, 2018.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Trabalho e saúde em tempos de globalização. *In*: MACÊDO, Kátia Barbosa *et al.* **Organização do trabalho e adoecimento**: uma visão interdisciplinar. Goiânia: PUC Goiás, 2016.

LANCMAN, Selma. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2004.

MORETTO, Marcela Rucireta Germano; PADILHA, Valquíria. Quem manda também sofre: um estudo sobre o sofrimento de gestores no trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 23, p. 157-174, jul/dez. 2020.

PIOLLI, Evaldo. Sofrimento e reconhecimento: o papel do trabalho na constituição da identidade. **Revista USP**, n. 88, p. 172-182, dez/fev. 2011.

PRESSER, Nadi Helena; LIMA, José Aniceto de. A dinâmica da gestão no contexto acadêmico. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 3-16, jul/dez, 2011.

SILVA, Eduardo Pinto; RUZA, Fábio Machado. A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Trabalho (Em) Cena**, v. 3, n. 2, p. 3-16, jun. 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/4981>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SILVA, Maria Gorete Rodrigues da. **Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores dos cursos de graduação em administração de empresas**: um estudo de caso na Universidade de Caxias do Sul. 378f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

**DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES ORIENTADA AL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARES:
ANÁLISIS EN EL CONTEXTO DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS
EDUCATIVAS**

ACOSTA, Erika Paola
Universidad de la Costa (CUC)
eacosta16@cuc.edu.co

MARÍN-GONZÁLEZ, Freddy
Universidad de la Costa (CUC)
fmarin1@cuc.edu.co

4. Formação e trabalho docente

La enseñanza de las ciencias naturales ha evolucionado significativamente con el tiempo, pasando de un enfoque tradicional centrado en la transmisión de conocimientos a uno más activo e integrador que fomente el pensamiento científico y las competencias necesarias para el siglo XXI; este cambio de paradigma ha sido impulsado por diversas tendencias educativas que buscan mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo actual; sin embargo las mediciones estandarizadas a nivel global como el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) evidencian que en los últimos años ha existido una disminución del 25% en las probabilidades de éxito en las pruebas de ciencias naturales en contraste con los resultados obtenidos al inicio del programa, (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2023).

La tendencia a la baja en los resultados de las pruebas PISA en especial para los países de América Latina, se ven influenciados por diversos factores que debilitan la formación científica en los establecimientos escolares y que están relacionados con la estructura curricular y las metodologías de enseñanza implementadas por los docentes; y que se evidencian en planes de estudios descontextualizados y poco homogéneos (Zúñiga, et.al 2020; Macedo, 2016, Valverde y Näslund-Hadley, 2010); así como la falta de integración de los programas de ciencias naturales con otras áreas de estudio, donde prevalecen metodologías tradicionales que no establecen claramente una relación entre los conocimientos y su aplicabilidad en la cotidianidad lo que conlleva a que el aprendizaje sea poco significativo para el estudiante.

Lo anterior pone de manifiesto la pertinencia de fortalecer la formación en ciencias de los estudiantes a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento y competencias científicas, que les permitan “desempeñarse en el contexto actual, otorgándole capacidades para discernir, seleccionar e interpretar la información” (Zúñiga, et. al, 2020, p. 8).

Es así como el presente trabajo busca analizar dichas tendencias asociadas a las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias naturales, con el fin de comprender las implicaciones empíricas relacionadas con las innovaciones curriculares y metodológicas orientadas al desarrollo del pensamiento y competencias científicas; basado en un enfoque de investigación racionalista deductivo, a partir de la revisión exhaustiva y análisis de literatura existente tales como artículos de revistas especializadas, tesis doctorales y otros documentos relevantes para identificar los principales rasgos que puedan ser aplicados en la práctica docente desde el diseño del currículo, los cuales serán procesados por medio de instrumentos como matrices de análisis documental y el software Atlas. Ti.

Las habilidades de pensamiento científico pueden definirse según Burbano-Guevara et al. (2020, p. 38) como: “un conjunto de saberes, capacidades y disposiciones que posibilitan actuar e interactuar de manera significativa en situaciones en las cuales se requiere producir, apropiar o aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos”; este mismo autor resalta la importancia de promover estas habilidades desde la cotidianidad y los intereses de los estudiantes, utilizando experimentos sencillos para fomentar la observación, formulación de hipótesis, registro de resultados y generación de conclusiones.

Desde otra perspectiva, Mendoza-Mendoza y Loo-Colamarco (2022) definen el pensamiento científico como “un modo de razonamiento lógico y reflexión originado de la ciencia moderna” (p. 862), que combina componentes cognitivos y socioemocionales como la objetividad, curiosidad, flexibilidad y capacidad de colaborar; es por eso que en su estudio se destaca el uso de estrategias didácticas relacionadas con la lectura crítica, la investigación científica y la gamificación, para promover el desarrollo de este tipo de pensamiento en los estudiantes.

Respecto a las competencias científicas, estudios como el de Londoño y Luján (2020, p. 39) señalan como, su desarrollo:

permite a los participantes reconocer problemas en el contexto, realizar autocrítica pedagógica, proponer soluciones situadas y contextualizadas, utilizar el lenguaje

científico, diseñar y liderar proyectos investigativos y comprender las posibles rutas de construcción de conocimiento científico.

Una de las tendencias más destacadas es el enfoque en el aprendizaje activo y participativo, que se aleja del modelo tradicional de enseñanza centrado en el profesor; en este nuevo enfoque, se promueve la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, a través de actividades prácticas, experimentos, proyectos y discusiones que buscan desarrollar en los estudiantes habilidades de investigación, resolución de problemas y trabajo en equipo, que son fundamentales para el pensamiento científico. Yildirim (2020) encontró que el uso de entornos de aprendizaje fuera del aula, como museos y parques naturales, aumenta la motivación de los estudiantes para aprender ciencias.

Figuerola et al. (2020), habla de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo del pensamiento científico lo que implica un abordaje interdisciplinar en la formación inicial docente, integrando la pedagogía, la psicología y las ciencias naturales desde una perspectiva sociocrítica que permitan al estudiante hacer preguntas, formular y reformular hipótesis, conducir investigaciones, desarrollar modelos, diseñar experimentos, evaluando evidencia y construyendo explicaciones, esto mismo se extiende a los procesos formativos; lo cuales deben concebirse según Marín-González y Martínez-Sande (2023, p. 2) “a partir de la integración de experiencias significativas de aprendizaje inmanentes a una visión curricular contextualizada”; lo que implica que el desarrollo de competencias científicas debe estar integrado en el currículo de manera que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos reales y relevantes.

De igual manera, la integración de las ciencias naturales con otras áreas del conocimiento, como las matemáticas, la tecnología y la ingeniería, es otra tendencia importante en la educación científica actual; según Jaramillo Naranjo (2019), estudios como el de Fairuz et al. (2019) demostraron que usar materiales de enseñanza integrados en ciencias mejora el pensamiento crítico y la alfabetización informacional de los estudiantes; esta integración entre disciplinas permite tener una visión más completa y contextualizada de la ciencia, y fomenta la aplicación de conocimientos científicos al resolver problemas reales.

Otro aspecto a tener en cuenta dentro del análisis de las tendencias educativas en las ciencias naturales es su estrecha relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) las cuales desempeñan un papel cada vez más relevante (Sadykov y Čtrnáctová, 2019), al ofrecer una amplia gama de herramientas y recursos que pueden

enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, como simulaciones, laboratorios virtuales, plataformas de aprendizaje en línea y herramientas de colaboración, logrando que los estudiantes tengan acceso a información actualizada, así como poder interactuar con el contenido de manera dinámica y desarrollar habilidades digitales esenciales para el siglo XXI. Esto implica una asociación entre innovación tecnológica y ciencia que sirva de acuerdo con Marín, F. (2023, p. 12): “como fundamento para fortalecer iniciativas de desarrollo social”, que faciliten la “producción y difusión del conocimiento en los procesos de investigación, es decir, emerge una triada relacional: Innovación – Investigación – Conocimiento”.

Cabe resaltar que la implementación de las estas tendencias educativas requiere una formación docente adecuada, por lo que autores como Von Knebel et al. (2023) y Guzman-Ibarra, Marín-Urbe y Ortega-Aldete (2021), señalan la necesidad de fortalecer la capacitación docente y fomentar la discusión sobre el modelo por competencias así como desarrollar habilidades y conocimientos específicos para integrar diferentes disciplinas científicas en su práctica pedagógica para lograr una transición efectiva hacia nuevas prácticas educativas. Vo Van Duyen Em (2021) destaca la necesidad de una formación continua de los docentes en ciencias naturales para que puedan aplicar enfoques pedagógicos innovadores y utilizar las TIC de manera efectiva en el aula; esta formación constante de los docentes influye directamente en la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes ya que como lo muestra Maseko y Khoza (2021) en su investigación sobre los efectos de las orientaciones de la enseñanza de las ciencias en los dominios del conocimiento profesional de los docentes, las creencias y los objetivos de los docentes influyen en su práctica pedagógica.

Todos estas investigaciones muestran que la implementación de estas tendencias educativas ha tenido un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento científico y las competencias de los estudiantes, la evidencia muestra que los estudiantes que participan en actividades prácticas y experimentales desarrollan un mayor interés y motivación por la ciencia, y adquieren una comprensión más profunda de los conceptos científicos; de igual manera, la integración de las ciencias naturales con otras áreas del conocimiento y el uso de las TIC amplían las oportunidades de aprendizaje y permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales.

Las tendencias educativas actuales en la enseñanza de las ciencias naturales están orientadas hacia un enfoque más activo, integrador y tecnológico; además la implementación de estas tendencias ha demostrado ser efectiva en el desarrollo del pensamiento científico y las

competencias de los estudiantes, preparándolos para los desafíos del siglo XXI. El estudio de las tendencias educativas en las ciencias naturales sugiere que para investigaciones futuras se debería analizar cómo estas tendencias pueden adaptarse a diferentes contextos educativos y cómo se pueden evaluar sus resultados a largo plazo.

Palabras claves: didáctica de las ciencias naturales; pensamiento científico; competencias científicas; tendencias educativas; innovación curricular.

REFERENCIAS

BURBANO-GUEVARA, C.; BUILES-GONZÁLEZ, Y.; CORONADO-PEÑA, J. Habilidades de pensamiento científico mediante experimentos sencillos en estudiantes de segundo de primaria. **Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas**, v. 32, p. 31-41, 2020.

FAIRUZ, T.; KANIAWATI, I.; SINAGA, P. Enhancing critical thinking skills and information literacy of students through integrated science teaching materials. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1280, n.3, p. 32- 45, 2019.

FIGUEROA, I.; PEZOA, E.; ELÍAS, M.; DÍAZ ARCE, T. Habilidades de pensamiento científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 19, n.41, p. 257-273, 2020.

GUZMÁN-IBARRA, I.; MARÍN-URIBE, R.; ORTEGA-ALDETE, C. El enfoque por competencias: un acercamiento a la práctica docente. **Cultura, Educación y Sociedad**, v. 12, n.2, p. 27-48, 2021.

JARAMILLO, L. Las ciencias naturales como un saber integrador. **Sophia: Colección de la Educación**, v. 26, n. 1, p. 199-221, 2019.

LONDOÑO, D.; LUJÁN, D. Competencias científicas en maestros de la ciudad de Medellín: un análisis desde la formación docente. **Cultura Educación Sociedad**, v. 11, n. 1, p. 39–54, 2020.

MACEDO, B. **Educación científica**. Montevideo: UNESCO. 2016.

MARÍN, F. Editorial: Visión interdisciplinaria y en red asociada a la producción y difusión del conocimiento científico desde las instituciones de educación superior. **Revista de Ciencias Sociales**, v. XXIX, n.1, p. 10-16, 2023.

MARÍN-GONZÁLEZ, F.; MARTÍNEZ-SANDE, P. Gestión del currículo: Hacia la consolidación de un perfil de competencias científicas en entornos educativos. **Cultura Educación y Sociedad**, v. 14, n.1, p. 1-5, 2023.

MASEKO, B.; KHOZA, H. Exploring in-service science teachers' beliefs about goals or purposes of science teaching. **Journal of Baltic Science Education**, v. 20, n.3, p. 456-470, 2021.

MENDOZA-MENDOZA, R.; LOOR-COLAMARCO, I. Estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales y desarrollo del pensamiento científico. **Dominio de las Ciencias**, v. 8, n.1, p. 859-875, 2022.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, **OCDE. PISA 2022: Insights and Interpretations**. Paris: OCDE, 2023.

SADYKOV, T.; ČTRNÁCTOVÁ, H. Application interactive methods and technologies of teaching chemistry. **Chemistry Teacher International**, p. 1-7, 2019.

VALVERDE, G.; NÄSLUND, E. **La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe**. BID, 2010, 51 p.

VON KNEBEL, K.; SCHROEDER, S.; BÖGEHOLZ, S. Factors influencing self-efficacy beliefs of interdisciplinary science teaching – the role of teaching experience, science subjects studied, and desire to teach interdisciplinary science. **Frontiers in Education**, v. 8. p. 1147441, 2023.

VO VAN DUYEN, E. Status and solutions of STEM intergrated teaching competence of the natural science teaching staffs at secondary schools in central coast and central highlands regions of Vietnam. **Journal of Physics: Conference Series**, v.1835, n. 1, p. 12-70, 2021.

YILDIRIM, H. The effect of using out-of-school learning environments in science teaching on motivation for learning science. **Participatory Educational Research**, v. 7, n. 1, p. 143-161, 2020.

ZÚÑIGA-MELÉNDEZ, A.; DURÁN-APUY, A.; CHAVARRÍA-VÁSQUEZ, J.; GAMBOA-ARAYA, R.; CARBALLO-ARCE, A.; VARGAS-GONZÁLEZ, X.; CAMPOS-QUESADA, N.; SEVILLA-SOLANO, C.; TORRES-SALAS, I. Diagnóstico de las necesidades de capacitación de docentes de biología, química, física y matemática, en áreas disciplinares, pedagógicas, y uso de las tecnologías para la promoción de habilidades de pensamiento científico. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, n. 3, p. 1-29, 2020.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

NEUROEDUCACIÓN Y DESARROLLO DE PROCESOS METACOGNITIVOS.

APROXIMACIÓN A METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS

FERIS, Jaime Antonio
Universidad de la Costa (CUC)
jferis@cuc.edu.co

Marín-González, FREDDY
Universidad de la Costa (CUC)
fmarin1@cuc.edu.co

VILLA, Inirida Avendaño
Universidad de la Costa (CUC)
iavendano@cuc.edu.co

4. Formação e trabalho docente

En el ámbito de los procesos formativos la neurociencia como disciplina científica coloca al servicio de docentes, directivos y padres de familia la información y el conocimiento asociado a la comprensión de las implicaciones funcionales de la estructura del sistema nervioso y las competencias cerebrales relacionadas con el aprendizaje humano.

Al respecto es importante comprender como: “La neuroeducación propone tender puentes entre las ciencias neurológicas y la educación, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Mora, F. 2013, pp. 50-65).

Así mismo, otro aspecto que evidencia la contribución de la neurociencia a la educación viene dada desde la vertiente psicológica que conlleva a conocer la estructura de los procesos cognitivos y mentales que inciden significativamente en la conducta de la persona. En este sentido, resulta imperativo destacar que: “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 1986, pp. 90-110).

Desde los referentes anteriores, se infiere una estrecha correspondencia entre la neurociencia y la pedagogía, por cuanto, se deriva un marco teórico, conceptual y empírico que conlleva a la comprensión de procesos cognitivos y metacognitivos asociados al carácter innovador y creativo, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Se infiere que: La enseñanza no puede ser un simple proceso de transferencia de conocimiento del educador al educando. Es un proceso dinámico en el que ambos, educador y educando, aprenden y crecen juntos. (Freire, 1970).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

En la Neuroeducación se encuentra la premisa fundamental de que el cerebro es un órgano plástico, capaz de cambiar y adaptarse a lo largo de la vida, característica que determina su importancia en correspondencia con los niveles de desarrollo del estudiante. Por tanto,

El cerebro tiene la capacidad de reorganizarse mediante la formación de nuevas conexiones neuronales a lo largo de la vida (Kandel et al., 2013 Capítulo 23: Plasticity of Mature Synapses and Circuits).

La plasticidad neuronal, permite al cerebro establecer nuevas conexiones y fortalecer las existentes, representando el principal motor del aprendizaje. De allí que,

El cerebro tiene la capacidad de reorganizarse mediante la formación de nuevas conexiones neuronales a lo largo de la vida (Merzenich, 2013). Este proceso, conocido como plasticidad cerebral, es la base del aprendizaje y la memoria (Merzenich & Van Vleet, 2009, pp. 44-46).

Como se manifestó anteriormente, uno de los aspectos más prometedores de la Neuroeducación es su potencial para fomentar el desarrollo de procesos metacognitivos, es decir, la capacidad de los estudiantes para reflexionar y regular su propio aprendizaje. En este sentido,

La metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo como ser cognitivo, y a la autorregulación y orquestación de los propios procesos cognitivos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se piensa, por ejemplo, conceptos, problemas y metas de aprendizaje. (Flavell, 1979, p. 906).

En correspondencia con las ideas expuestas, el presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación que se viene desarrollando en la Universidad de la Costa, Colombia, específicamente en la Maestría en Educación, adscrito a la línea de Calidad Educativa. Dicho proyecto lleva por título: Neuroeducación y desarrollo metacognitivo en estudiantes de Secundaria.

Para el caso de la presente ponencia se persigue explorar cómo los conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro pueden ser aplicados para diseñar estrategias didácticas que fomenten la metacognición y se promueva un aprendizaje significativo.

El objetivo se orienta a analizar la relación entre la neuroeducación y el desarrollo de procesos metacognitivos como fundamento para el diseño de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje significativo. Para lograr este objetivo, se requiere una revisión exhaustiva de la literatura científica, examinando los últimos avances en Neuroeducación y metacognición.

Para efectos de la presente ponencia, se presentan avances del análisis que se ha venido desarrollando para el abordaje teórico – conceptual de las dos categorías fundamentales del

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

estudio: Neuroeducación y metacognición. Desde un proceso crítico – reflexivo se abordan los hallazgos en cuanto a métodos de investigación utilizados en este campo, así como las implicaciones para la práctica educativa en correspondencia con los desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la Neuroeducación como una disciplina en construcción.

En el caso del proyecto de investigación del cual deriva la presente ponencia se enmarca en un enfoque metodológico mixto que se operacionaliza en un diseño de investigación donde se integran componentes cualitativos y cuantitativos, para lograr una comprensión profunda y multidimensional de la relación entre la Neuroeducación y el desarrollo de procesos metacognitivos.

Desde un plano analítico – reflexivo se pretende comprender el significado y la interpretación que los individuos dan a sus experiencias y acciones. En el contexto de esta investigación, se tiene la intencionalidad de conocer las percepciones de docentes y estudiantes relacionadas con las categorías centrales del estudio, así como cómo estas dos disciplinas se entrelazan en la práctica educativa.

El diseño de investigación es exploratorio, descriptivo y analítico, pretende obtener una visión general de la relación entre la Neuroeducación y la metacognición, así como describir las estrategias didácticas que pueden fomentar el desarrollo de procesos metacognitivos. Además, el diseño tiene un componente explicativo, ya que buscamos identificar los factores que influyen en la implementación de la Neuroeducación y en el desarrollo de la metacognición.

Para recolectar información relevante y diversa, se utilizarán una variedad de técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas.

En el ámbito cuantitativo, se empleará la técnica de la encuesta a través de cuestionarios y escalas estandarizadas para medir variables como el nivel de metacognición de los estudiantes, la percepción docente sobre la Neuroeducación y el impacto de las estrategias didácticas basadas en la Neuroeducación en el rendimiento académico.

En el ámbito cualitativo, se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes para explorar sus experiencias y percepciones sobre la Neuroeducación y la metacognición. La investigación se llevará a cabo en varias etapas, cada una con sus propios procedimientos y técnicas específicas.

1. Etapa 1: Revisión sistemática de la literatura científica sobre Neuroeducación y metacognición, siguiendo un protocolo riguroso y transparente.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

2. Etapa 2: Diseño y validación de instrumentos de recolección de la información. Se diseñarán cuestionarios, escalas y guías de entrevista para recolectar datos cuantitativos y cualitativos.
3. Etapa 3: Estudio de casos en instituciones educativas. Se seleccionará una muestra representativa de docentes y estudiantes de educación secundaria adscritas a la secretaría de educación del distrito de Barranquilla, Atlántico, Colombia de diferentes niveles educativos y contextos socioculturales.
4. Etapa 4: Análisis de los resultados y conclusiones. Los resultados serán interpretados a la luz de la literatura existente y del objetivo de la investigación.

La literatura existente sobre Neuroeducación y metacognición proporciona una base sólida para el diseño de la metodología de esta investigación. Por ejemplo, López-Fresno et al. (2024) utilizaron diarios de aprendizaje como herramienta para fomentar el desarrollo de la metacognición, lo que sugiere que esta técnica podría ser útil en nuestra investigación. Según, Valdés-Villalobos y Lazzaro-Salazar (2023) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre Neuroeducación e intervenciones en el aula, lo que nos proporciona una visión general de las estrategias didácticas basadas en la Neuroeducación que han sido investigadas hasta la fecha.

La metodología propuesta es rigurosa y completa, y se espera que permita obtener resultados válidos y fiables sobre la relación entre la Neuroeducación y el desarrollo de procesos metacognitivos. Los resultados de esta investigación tienen implicaciones importantes para la práctica educativa, ya que pueden ayudar a los docentes a diseñar estrategias didácticas más efectivas que promuevan el aprendizaje profundo y significativo.

Para el autor, Restrepo Pineda (2024), en su artículo sobre la conexión entre mentes y máquinas, destaca cómo la neurociencia cognitiva puede informar el diseño de interfaces cerebro-computadora que permitan a los individuos monitorear y regular su propia actividad cerebral.

La psicología educativa, una disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha realizado importantes contribuciones a la comprensión de la metacognición y su papel en el aprendizaje. Bajo esta perspectiva, Molina-Montes et al. (2023), en su estudio sobre la metacognición como factor de potenciación del aprendizaje, proponen un modelo que describe las diferentes etapas del desarrollo metacognitivo, desde la conciencia de los propios procesos de pensamiento hasta la capacidad de autorregular el aprendizaje.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

El autor, Yandun Reyes y Moya Martínez (2024) destacan la importancia de la Neuroeducación como herramienta fundamental en las instituciones educativas. Los autores argumentan que la Neuroeducación puede ayudar a mejorar la calidad de la educación al proporcionar a los docentes una comprensión más profunda de cómo aprenden sus estudiantes y al permitirles diseñar experiencias de aprendizaje más efectivas y personalizadas.

La investigación internacional en Neuroeducación ha proporcionado una gran cantidad de evidencia empírica sobre la efectividad de las estrategias didácticas basadas en la Neuroeducación. Por ejemplo, Valdés-Villalobos y Lazzaro-Salazar (2023) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre Neuroeducación e intervenciones en el aula, encontrando evidencia de que las estrategias basadas en la Neuroeducación pueden mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

En este sentido, González-Ramírez et al. (2023) exploraron enfoques innovadores y prácticas efectivas en Neuroeducación y desarrollo cognitivo en la educación superior. Sus hallazgos sugieren que la implementación de estrategias basadas en la Neuroeducación puede mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes universitarios.

La investigación latinoamericana en Neuroeducación también ha realizado importantes contribuciones al campo. No cabe duda de que, Carlos Alberto Ariñez Castel (2023), en su análisis de las visiones latinoamericanas de la neuroeducación, destaca la importancia de contextualizar la Neuroeducación en la realidad sociocultural de cada región. El autor sugiere que la Neuroeducación puede ser una herramienta poderosa para abordar los desafíos educativos específicos de América Latina, como la desigualdad y la falta de recursos.

La integración de enfoques cuantitativos y cualitativos orienta la obtención de una visión completa y matizada de la relación entre la Neuroeducación y la metacognición. Los datos cuantitativos proporcionarán información sobre la efectividad de las estrategias didácticas basadas en la Neuroeducación, mientras que los datos cualitativos conducen a analizar las experiencias y percepciones de los docentes y estudiantes.

– Neuroeducación: desentrañando los misterios del cerebro aprendiente: La Neuroeducación se fundamenta en la plasticidad cerebral, la capacidad del cerebro para cambiar y adaptarse a lo largo de la vida. La Neuroeducación busca identificar los factores que influyen en la plasticidad cerebral, como el sueño, la nutrición, el ejercicio físico y el estrés, y cómo estos factores pueden ser optimizados para mejorar el aprendizaje (Correia Lins de Moraes, 2024).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

- Desarrollo de procesos metacognitivos: el arte de pensar sobre el pensamiento: el desarrollo metacognitivo, en el contexto de las referencias proporcionadas, se refiere al proceso de adquirir y mejorar la capacidad de comprender y regular los propios procesos de pensamiento y aprendizaje.
- Aproximación a metodologías didácticas: innovación desde la neurociencia: la neuroeducación ofrece un marco teórico sólido para el diseño de metodologías didácticas innovadoras que se ajusten a la forma en que el cerebro aprende. (aprendizaje basado en retos).
- Relaciones entre neuroeducación, metacognición y metodologías didácticas: la Neuroeducación, la metacognición y las metodologías didácticas están intrínsecamente relacionadas.

La neuroeducación nos proporciona una base científica para comprender cómo aprendemos y cómo podemos mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La metacognición, por su parte, nos permite tomar conciencia de nuestros propios procesos mentales y regularlos de manera más efectiva. Y las metodologías didácticas son las herramientas que utilizamos para poner en práctica estos conocimientos y lograr un aprendizaje más significativo y duradero. (Ruiz Martín, H., 2011, p. 15).

Pero lo que en este momento queremos subrayar que el autor Molina-Montes et al. (2023) demostraron que la metacognición puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en diversas áreas, lo que sugiere que las metodologías didácticas que fomentan la metacognición pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje.

A manera de ideas conclusivas se puede señalar que la Neuroeducación tiene el potencial de revolucionar la educación al proporcionar una base científica para la práctica educativa y al empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendices más autónomos y efectivos.

Es fundamental que los docentes, investigadores y responsables políticos trabajen juntos para superar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece la Neuroeducación y cómo desde esta disciplina científica se puede llevar a la comprensión de los procesos cognitivos y metacognitivos en el estudiante.

Palabras clave: metacognición; neuroeducación; didáctica; enseñanza.

REFERÊNCIAS

CORREIA LINS DE MORAES, D. **Tendências neuroeducacionais no ensino remoto: desafios e oportunidades para educadores na era digital.** 2024. Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente, 5(2).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ENSUNCHO HOYOS, C. F. **Percepción docente sobre el fenómeno de la neuroeducación en una institución pública de Colombia.** 2024. Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 15(1), 77-106. <https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.4>

FLAVELL, J. H. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry.** 1979. American Psychologist, 34(10), 906-911.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido.** 1970. Siglo XXI Editores.

GONZÁLEZ-RAMÍREZ, C. T., PALAFOX-MACEDO, B., RUÍZ-GARDUÑO, J. K., & HERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, J. **Neuroeducation and cognitive development in higher education: innovative approaches and effective practices.** Journal of Teaching and Educational Research. DOI: 10.35429/JTER.2023.23.9.34.38, 2023.

HEBB, D. O. **The organization of behavior: A neuropsychological theory.** 1949. Wiley.

JENSEN, E. **Teaching with the Brain in Mind** (2nd ed.). 2005. Association for Supervision and Curriculum Development.

KANDEL, E. R., SCHWARTZ, J. H., & JESSELL, T. M. **Principles of Neural Science** (5th ed.). McGraw Hill Professional, 2013.

KANWISHER, N., MCDERMOTT, J., & CHUN, M. M. **The fusiform face area: A module in human extrastriate cortex specialized for face perception.** Journal of Neuroscience, 17(11), 4302-4311, 1997.

KOLB, B., & WHISHAW, I. Q. **Neuropsicología humana** (6ta ed.). Editorial Médica Panamericana. 2015.

LÓPEZ-FRESNO, P., IKONEN, M., LÓPEZ-GARCÍA, A., MÄENPÄÄ-CRUJO, U., & GONZÁLEZ-DÍAZ, L. **Learning diary: a tool to contribute to metacognition development.** INTED2024 Proceedings, 6657. doi: 10.21125/inted.2024.1745, 2024.

MARÍN-GONZÁLEZ, F. **Editorial Visión interdisciplinaria y en red asociada a la producción y difusión del conocimiento científico desde las instituciones de educación superior.** 2023. Universidad del Zulia.

MARTÍNEZ DÍAZ, I. A. **La metacognición y el desarrollo de competencias emocionales en el aula.** 2023. Alborada de la Ciencia, 3(3), 61–70. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2023.3.1784>

MERZENICH, M. M. **Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life.** 2013. Parnassus Publishing.

MERZENICH, M. M., & VAN VLEET, T. M. **(Brain plasticity and social policy.** Neuron, 62(1), 44-46, 2009.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MOLINA LARA, L. M. **La Metacognición: Estrategia para el Desarrollo de Competencias Académicas**. 2024. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 6124-6142. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11030

MOLINA-MONTES, A., PÉREZ-VILLAMIZAR, D. I., DOMÍNGUEZ-ANGARITA, D. D., YOHAIID-TRUJILLO, Y. L., ROJAS-CABALLERO, J. A., & LIZCANO-GÓMEZ, K. G. **La metacognición como factor de potenciación y desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes**. AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería, 11(3), 23–35. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3206>, 2023.

MORA, F. **Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama**. 2013. Alianza Editorial.

NIEVES FRAGOZO, I. L. **La Neuroeducación en la Práctica Pedagógica: Una Revisión Sistemática**. 2024. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 6065-6085. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11023

PASCUAL-LEONE, A., AMEDI, A., FREGNI, F., & MERABET, L. B. **The plastic human brain cortex**. Annual Review of Neuroscience, 28, 377-401, 2005.

RESTREPO PINEDA, A. F. **Conectando mentes y máquinas: neuroeducación e IA en la era del pensamiento computacional**. 2024 . Plumilla Educativa, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.30554/p.e.1.5090.2024>

RUIZ MARTÍN, H. **Neuroeducación: la base científica del aprendizaje**. 2011. Narcea Ediciones.

SUÁREZ-ROJAS, M.-S., HERNÁNDEZ-BALLESTAS, M.-A. & OROZCO-GUTIÉRREZ, M. **Metacomprensión y desarrollo cognitivo en la autorregulación del aprendizaje del adolescente**. Cultura, Educación y Sociedad, 15(1), e03424675. DOI:<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4675>, 2024.

VALDÉS-VILLALOBOS, B., & LAZZARO-SALAZAR, M. **Neuroeducation, Classroom Interventions and Reading Comprehension: A Systematic Review of the 2010-2022 Literature**. Journal of Curriculum and Teaching, 12(1). <https://doi.org/10.5430/jct.v12n1p261>, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**.1986. (Trad. M. M. Rotger). Paidós.

WILLIS, J. **Research-Based Strategies to Ignite Student Learning**. 2010. Association for Supervision and Curriculum Development.

YANDUN REYES, J. J., & MOYA MARTÍNEZ, M. E. **La neuroeducación como herramienta fundamental en las instituciones educativas: Neuroeducation as a fundamental tool in educational institutions**. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS OBSCUROS

SARTORI, Jerônimo

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Campus Erechim)

E-mail: jeteri55@yahoo.com.br

PINHEIRO, Ana Paula

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC Campus Xanxerê)

ana.pinheiro@ifsc.edu.br

4. Formação e trabalho docente

A formação de professores, historicamente, é objeto recorrente nas pesquisas acadêmicas, nas instituições formadoras e, também, nas escolas de educação básica, o que envolve a formação inicial e a formação continuada. Tendo no horizonte que o campo da formação de professores é vasto e complexo, dedicamos este estudo à formação continuada, considerando aquilo que está sendo demandado aos docentes em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Momento este, no caso da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul - RS, destinado à formação plataformizada e decidida de forma unilateral pela mantenedora (Secretaria Estadual de Educação - SEDUC) para todos os professores estaduais.

Esse desenho formativo, via de regra, não atende as demandas dos professores e, tampouco, dialoga com as diferentes realidades em que estão inseridas as unidades de ensino do RS. Ademais, de certa forma, as escolas se rendem aos mandos e assumem a mera execução de tarefas, abrindo mão da sua autonomia, pois, não há mais espaço para a participação e a tomada de decisões por parte da comunidade escolar. Ante ao exposto, as formações são direcionadas às escolas no formato de pacotes comprados de instituições privadas, favoráveis à mercantilização da educação em alinhamento com as políticas que se orientam pela matriz neoliberal.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Embasados nesse emaranhado, que mescla autoritarismo com tecnicismo e pragmatismo, temos como questão de estudo: como, em tempos de obscurantismo¹ é realizada a formação continuada de professores estaduais do RS? Nesse alinhamento, indicamos como principal objetivo: conhecer o formato e as contribuições ou não da formação continuada aos professores estaduais do RS realizada em tempos obscuros. Esse estudo está vinculado ao projeto guarda-chuva: O trabalho do Coordenador Pedagógico: assumindo a formação continuada de docentes na escola², caracterizando uma pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva descritivo-analítica, produzida por meio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, sendo objeto de reflexão os anúncios que informam os momentos de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do RS.

No percurso do estudo referendamos o entendimento de que não há como advogar em prol da qualidade de ensino, sem referendar a formação continuada de professores, considerando-a questão essencial no campo das políticas públicas educacionais. A aludida formação continuada não constitui espaço para atender aspectos “deficitários” remanescentes da formação inicial, mas para que o professor possa acompanhar as crescentes mudanças e os desafios que envolvem a prática pedagógica nos meandros da escola e da sala de aula. Assim sendo, conforme Silva (2024), a formação continuada favorece aos docentes a expansão de seus conhecimentos, perspectivando a atualização das práticas pedagógicas, para estarem entrelaçadas com as mudanças e as demandas contemporâneas.

Isso permite-nos entender que a partir da formação inicial é fundamental continuar a busca do crescimento profissional, do aprofundamento teórico-prático, da consciência política, do compromisso pedagógico, inerentes ao exercício da docência. Gadotti (2011) em consonância com a pedagogia freireana, entende que a formação continuada precisa ser concebida como ato de reflexão, de investigação, de descoberta, de revisão teórica, de atualização da prática pedagógica, de apropriação das ferramentas tecnológicas. Segundo Silva (2024, p. 228):

¹ Representação de um tempo sombrio em que se visualiza retrocessos, no que se refere à gestão democrática, à imposição de um currículo engessado (BNCC), retorno ao tecnicismo, à formação decidida de modo unilateral e dissonante da realidade.

² O projeto guarda-chuva institucionalizado e cadastrado na plataforma PRISMA/UFFS, sob o registro PES - 2021-0053, em vigência desde 16-03-2021 e com previsão de finalização em 31-07-2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

[...] a formação continuada engloba uma ampla variedade de modalidades e oportunidades de aprimoramento profissional. [...]. Essas oportunidades visam fornecer recursos e ferramentas para aprimorar a prática pedagógica, atualizar conhecimentos e promover uma educação de qualidade dos docentes em programas de desenvolvimento profissional.

Nesse alinhamento, Imbernón (2009) destaca a imprescindibilidade de a formação continuada dos professores realizar-se em um clima de mútua colaboração entre os pares. Ademais, é fundamental que todos desejem participar ativamente de processos formativos, fomentando reflexões acerca de pontos conexos e controversos, que se entrecruzam no ambiente educacional. Para tanto, na lógica de que os professores participem da organização da proposta de formação continuada, é essencial pensar no tempo-espaço que favoreça o debate sobre situações-problema do dia a dia da escola e da sala de aula. Assim sendo, é premente que o diálogo entre os pares oportunize a troca de experiências, que culmine com possíveis encaminhamentos teórico-práticos para enfrentar as situações que se revelam frágeis no processo de ensino e de aprendizagem.

Todavia, em tempos em que as políticas neoliberais adentram o campo da educação, cada vez mais interferem no processo de gestão democrática da escola pública, com a adoção do discurso de que o Estado é um gestor ineficiente, desse modo, amordaçando a autonomia da escola. O processo de gestão democrática, segundo Freitas (2018), está sendo preterido, pois, o “rancor neoliberal” almeja converter a escola pública em uma organização empresarial, investindo na padronização do currículo, da formação continuada de docentes, da subserviência à avaliação de larga escala que, conforme os resultados, responsabiliza a escola e os professores. Ademais, o sistema de apostilamento associado ao currículo desenhado pela BNCC, retira da escola e dos docentes a autonomia para planejar o currículo (selecionar conteúdos), que atenda as demandas reais dos estudantes, bem como subtrai do coordenador pedagógico a possibilidade de organizar a formação continuada em nível de escola, tendo em vista que o “pacote formativo” é disponibilizado por meio de plataformas, sendo ditado de cima para baixo, diretamente da mantenedora SEDUC.

É esse viés neoliberal que orienta a política educacional da rede estadual de ensino do RS, bem como de todo o Brasil. Ademais, é nesse viés que vem sendo realizada a formação continuada para os professores estaduais, que ganhou corpo no período pós Covid-19. Formação esta que contraria a perspectiva da teoria crítica e da

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

emancipação do sujeito formador - o professor, haja vista que nos encontramos em “marcha ré” ao pensamento tradicional, conservador, tecnicista e fragmentado. De forma contundente a perspectiva formativa adotada pela mantenedora (SEDUC), vai na contramão da ideia que: “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2004, p. 227).

De acordo com Gómez (2011, p. 91-92) a perspectiva da plataformização da formação docente vem de longa data, visto ser considerada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como uma competência a ser desenvolvida nos docentes. Ademais, o que de fato ocorreu e ocorre é um total descaso com o docente, visto as condições de como as formações são realizadas, a falta de recursos tecnológicos e a não disponibilidade de carga horária, para que o docente realize tais atividades nas plataformas de aprendizagem.

Dessa forma, é preciso explicar dois pontos relevantes da plataformização da educação no RS. O primeiro é que a formação docente passou a ser via *lives*, ou cursos no ambiente de aprendizagem, os quais abordam de maneira generalista as questões da educação. Nesse sentido, deixa-se de lado formações continuadas no formato de programas, para atender as questões pontuais e locais da realidade da escola. Outro ponto é que as *lives*, geralmente, são em horários que os docentes estão trabalhando, ou seja, ele terá que assistir em outro momento. Essa modalidade foi implantada durante a Pandemia da Covid-19, momento em que os docentes se encontravam em casa, porém a prática persistiu após o final do isolamento e foram agregadas a outras plataformas de controle do processo de ensino, como a plataforma do Professor RS. O que ocorre, também, é que muitas escolas ainda lutam para ter internet com velocidade apropriada para, ao menos, conseguir realizar a chamada pelo sistema.

Na figura 1, tem-se um exemplo da divulgação das *lives*, em horários que, geralmente, os docentes estão em sala de aula. Muito embora, as formações ficam à disposição dos professores para que as assistam mais tarde. Ocorre que não há diálogo sobre as temáticas e problemáticas, bem como não ocorre o direcionamento de ações que mobilizem ações democráticas e coletivas. Isso, certamente, não pode ser

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

considerado como uma formação continuada de professores, porém é a realidade vivida pelos docentes da rede estadual do RS.

Figura 1: Divulgação das Lives

The image shows a screenshot of an email from 'informativo seduc' and a promotional poster for 'Acolher & EDUCAR' live events. The email header includes the sender's name, email address, and a timestamp. The body of the email contains a greeting, a list of live events with their dates and times, and a link to the TV Seduc YouTube channel. The poster below the email features the same event information in a visually appealing layout with a green and orange color scheme.

informativo seduc <informativoseduc@educar.rs.gov.br>
para Cco:professores-g

10:11 (há 6 horas)

Fique de olho nas lives desta semana! 📅❤️

✅ Reserve o período das 11h às 12h na terça e na quinta-feira para duas lives importantíssimas do Acolher&Educar:

➡ Terça, 11h: Recomposição das Aprendizagens
➡ Quinta, 11h: Escola Sensível ao Trauma - Como apoiar estudantes de diferentes idades

Ao vivo, no Youtube da TV Seduc! Esperamos por ti: <https://www.youtube.com/watch?v=KuXeK0-xR2g>

f @seducrs LIVE TVSEUCRS

f @seducrs LIVE TVSEUCRS

Acolher & EDUCAR
PROGRAMAÇÃO

25/06 11h RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

ESCOLA SENSÍVEL AO TRAUMA: COMO APOIAR ESTUDANTES DE DIFERENTES IDADES **27/06 11h**

GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Fonte: Divulgação via e-mail e disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Home/Index/>

Nosso entendimento é de que, não é de livre escolha docente reservar-se aos estudos. Destarte, embora haja previsão de aumento salarial na carreira docente do professor estadual, contemplando mestrado e doutorado, raramente consegue afastamento para sua realização, nem por meio de “licença interesse”, pois se trata de decisão discricionária administrativa do poder público, nem por meio da extinta licença prêmio, tudo depende da administração aceitar ou não. O fato é que sequer incentivo é oferecido para que os docentes busquem a formação continuada.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Na figura 2, encontra-se a imagem da página do Portal da Educação do governo do Estado do RS, apresentando a oferta de cursos para os docentes realizarem. Importante destacar que um deles direciona em seu título, embora com letras menores “Formação Inicial Continuada de Gestão Empreendedora e Tecnológica”, curso alinhado a inserção de perspectivas do empreendedorismo nas escolas e no qual o docente deve formar-se, também, a partir do autodidatismo, por meio da plataforma sem considerar as questões e as especificidades de cada escola.

Figura 2: Página das Formações Continuadas



Fonte: Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Home/Index/>

Também, ocorre que o Google Sala de Aula deveria ser continuado como apoio aos docentes e para que os estudantes fizessem uso dele, contudo, para que os discentes possam estudar nesse ambiente eles precisam de internet. Isso indica que o uso exclusivo das plataformas representa a tentativa de homogeneizar a educação, o que é inconcebível, visto a complexidade e especificidade presentes em cada contexto escolar.

Outro aspecto a ser considerado é o que passou a ser a função do coordenador pedagógico da escola, continuamente, necessita preencher planilhas, inserir dados em plataformas, levantar dados e, realmente, “fiscalizar” os diários de classe docentes. Nessa configuração não existe tempo para planejar ações de formação continuada no contexto da escola, muito menos articular projetos de ensino e aprendizagem, que realmente partam das problemáticas locais dos contextos educacionais. Cabe-no realçar que o Estado também estabelece parcerias financiadas com empresas, que gerenciam as plataformas e realizam formações on-line. Formações que, geralmente, os professores não conseguem acompanhar devido a sobrecarga de trabalho que já possuem.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O cerceamento da liberdade pedagógica docente é realizado a partir do momento que o docente passa a ser um aplicador instrumentalizado de objetos de conhecimento a serem transmitidos aos alunos, bem como quando ele deve ser um controlador de plataformas de aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento de competências específicas, já orientadas ao perfil que se deseja formar. De acordo com Laval e Vergne (2023, p. 34): “Questão política e questão pedagógica estão intimamente ligadas”. A partir disso, os autores afirmam que: “é essencial proteger institucionalmente todos os professores, do primário ao superior, evidentemente todos os pesquisadores de todas as proibições de pensar livremente” (Laval; Vergne, 2023, p. 35).

Cabe-nos destacar que as mudanças que se entrecruzam no cenário educacional, reforçam a imprescindibilidade da convergência entre as propostas de formação continuada de docentes e a utilização das tecnologias digitais, para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem. Apesar disso, os professores necessitam explorar os recursos que as ferramentas tecnológicas oferecem, contudo, precisam de tempo, espaço, condições de trabalho e melhorias salariais, para mobilizarem-se em prol de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Da mesma forma, os estudantes necessitam de condições de acesso à internet, para a utilização das tecnologias da comunicação e informação em favor da melhoria de seu processo de aprendizagem.

Portanto, fica claro que essa vertente neoliberal adentra o contexto educacional e “impõe normas de funcionamento que têm a ver com uma ‘gestão’ de tipo empresarial, cujo efeito tem sido uma progressiva burocratização das profissões de investigação e ensino” (Laval e Vergne, 2023, p. 46). E, assim, o docente fica sendo o responsável por dar conta de gerenciar seu tempo, embora a sobrecarga, para atender as demandas do mercado, visto que nessa ideologia necessita ser empreendedor de si mesmo.

Palavras-chave: Formação docente. Plataformização. Neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GÓMEZ, Á. L. P. Competências ou Pensamento Prático? A construção dos significados da representação e de ação. **In:** SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o**

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que há de novo? Trad. Carlos Henrique Lucas Lima, revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação Democrática**: a revolução escolar iminente. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** - teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

SILVA, L. F. A formação continuada de professores da educação básica no BRASIL: realidades e necessidades. **Revista Owl**. ISSN: 2965-2634. v. 2, n. 1, Campina Grande, jan. 2024. Disponível em: www.revistaowl.com.br. Acesso em: 21 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O CAMINHAR DA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DESTACADO NAS PRODUÇÕES DO PAÍS

CALAI, Juliana Maria

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

calaijuliana15@gmail.com

OLIVEIRA, Marineiva Campos Moro de

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

4. Formação e trabalho docente.

Financiamento: CAPES

A educação brasileira passou por inúmeras mudanças ao longo dos anos em virtude das necessidades que vão surgindo e para atender às emergentes mudanças, um dos caminhos para o fortalecimento é a formação inicial e/ou continuada de professores. Historicamente uma das fases escolares com inúmeras fragilidades é a alfabetização. Decorrente do cenário frágil, foram propostos programas de formação específicos para alfabetizadores, uma tentativa de superar o alarmante fracasso no ensino da leitura e da escrita no Brasil.

A pesquisa em tela do tipo estado do conhecimento tem como objetivo mapear e analisar produções científicas acerca da história da alfabetização no que tange aos aspectos políticos e (de)formativos publicados a partir de 2019, ano em que é instituída no Brasil a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A busca foi realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES com o seguinte descritor: *a alfabetização e seus caminhar políticos e formativos*. A partir desse descritor, foram encontrados vinte e um resultados. O caminhar de seleção e exclusão é apresentado na imagem 1.

Imagem 1- Caminhos para inclusão e exclusão das produções



Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes em novembro de 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Para critérios de inclusão e exclusão foram analisados nos resumos a proximidade com os objetivos desta pesquisa, sendo assim, foram excluídos sete trabalhos. Foram incluídas para análise sete trabalhos que enfatizam aspectos da formação continuada de alfabetizadores bem como a história da alfabetização, que estão organizados no quadro 1.

Quadro 1. Pesquisas correlatas ao objeto de análise selecionado

Título do trabalho	Produção	Ano/universidade	Autor
Desenvolvimento Profissional Docente de professoras iniciantes na alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada	TESE	2023_ Universidade Regional De Blumenau	Cleide Dos Santos Pereira Sopelsa
Sentidos experienciados nos processos formativos de/com professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de cuiabá de 2019 a 2022	Dissertação	2023_ Universidade Federal De Mato Grosso	JosemeireDo Nascimento Ferreira
A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC	TESE	2020_ Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Araraquara)	Rayana Silveira Souza Longhin Lourenco
As vozes das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada e a prática pedagógica mediadas pelas Diretrizes Curriculares Da Educação Básica De Itajaí/SC	Dissertação	2022_ Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Catarinense	Andrea De Souza Gois
O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: Do documento oficial aos professores alfabetizadores	Tese	2020_ Universidade Federal De São Carlos	Carla Fernanda Figueiredo Felix
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul	Dissertação	2019_ Universidade Federal De Santa Maria	Carmen Maria Franca Da Silva
O programa criança alfabetizada e a formação continuada de professores de São José do Egito – PE	Dissertação	2022_ Universidade De Pernambuco	Claudete Leite Siqueira

Fonte: Base de dados da CAPES, novembro de 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Diante das produções correlatas ao objeto de investigação emergiram as categorias que serão analisadas sob a luz da teoria histórico-cultural. Como primeira categoria, elencamos **Formação continuada de alfabetizadores: olhar de quem alfabetiza**, como segunda categoria, elencamos **Movimento dos programas de formação continuada de alfabetizadoras**.

Na primeira categoria, foram selecionados três produções, a de Gois (2022) que analisou a relação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, Santa Catarina, com a formação continuada e a prática pedagógica a partir das vozes das professoras alfabetizadoras, a de Ferreira (2023) que apresenta reflexões sobre os sentidos experienciados, pelas professoras, em seus processos formativos, vivenciados entre os anos de 2019 a 2022, contexto marcado por algumas mudanças na política educacional, como a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), da PNA (Política Nacional de Alfabetização), bem como situações atípicas que irromperam com a pandemia da Covid-19, e a produção de Sopelsa (2023), a qual dialogou sobre a vivência formativa partilhada de professoras iniciantes na alfabetização.

Com detalhamento, podemos apontar que a pesquisa de Gois (2022) que apresenta a historicização acerca dos métodos que foram sendo utilizados durante a alfabetização do Brasil, elencando como o primeiro método o sintético que busca, de maneira memorizada, estabelecer o ensino por meio das relações fonemas - grafemas. A pesquisa de Sopelsa (2023) aponta que esse método passou a ser questionado a partir de 1880 com a divulgação do método João de Deus ou método da palavrão, que defendia a necessidade de iniciar o ensino da leitura pelo todo para depois analisar a palavra a partir dos valores fonéticos das letras.

Na pesquisa de Ferreira (2023) os apontamentos de Gois (2022) e Sopelsa (2023) se fortalecem quando a autora destaca de fato que o debate por métodos na alfabetização fragilizava a compreensão de a alfabetização não corresponder à aprendizagem de um código, por meio de atividades mecânicas e memorizadas, mas antes à uma concepção de língua escrita como um sistema de notação e que são necessários investimentos financeiros para atender as demandas de acesso e permanência à uma educação pública de qualidade especialmente um olhar voltado à formação de quem alfabetiza.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A partir desse cenário, a pesquisa de Gois (2022) traz reflexões acerca do olhar das professoras sobre as formações continuadas realizadas no município catarinense de Itajaí. A autora destaca que 57,1% das alfabetizadoras do município participaram desses momentos, e que algumas delas destacam que a formação é frágil e não contempla as necessidades do dia a dia.

A autora ainda sinaliza que as alfabetizadoras destacam que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí não contribuem para a prática pedagógica devido a sua organização e sistematização. Ao final de sua pesquisa, revela a importância de escutar as vozes que anunciam a preocupação com a prática de alfabetização, pois a pesquisa evidenciou que os documentos sobre a historicização, as diretrizes e até mesmo a Política Nacional de Alfabetização (PNA) são postas em debates, mas não consideram a prática real do ensino da leitura e da escrita, os caminhos propostos não consideram a realidade e distanciam-se da identidade local.

Ainda, na pesquisa as alfabetizadoras apontaram a necessidade de serem protagonistas no processo de elaboração de políticas educacionais, pois estão em sala de aula, vivenciando a prática, enfrentando desafios e compreendendo a realidade das crianças. Mas, o que acontece que são meras executoras de um processo que chega em doses homeopáticas.

Da mesma forma, a pesquisa de Sopelsa (2023) detalha o olhar à Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Apresenta discussões sobre o contexto das professoras iniciantes na alfabetização. A autora considera como iniciante as alfabetizadoras que atuam em no máximo três anos em turmas de alfabetização.

A autora realizou entrevistas narrativas para compreender os desafios postos à baila de quem inicia e se propõe a alfabetizar. Na pesquisa as alfabetizadoras comentam que o primeiro desafio é a gestão da escola compreender que em algum momento elas precisavam começar sua carreira, mas que a insegurança que a gestão evidenciava nos olhos quando do primeiro contato os assustava.

Outro desafio sinalizado pelas alfabetizadoras foi a transição da educação infantil para a alfabetização, momento em que outras ações pedagógicas vêm à tona e as crianças sinalizam resistência e a alfabetizador desespero por não saber lidar com a nova situação. Entender como ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita pela

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

criança é outro desafio apresentado, nesse sentido, destacamos que as alfabetizadoras entrevistadas relatam que o PNAIC agregou muito para a prática na sala de aula, pois trouxe muitos elementos voltados para o trabalho prático, o que possibilitou o uso de materiais diversificados em sala de aula.

Nesse contexto, a pesquisa de Ferreira (2023, p.57) traz apontamentos e discussões acerca da formação continuada e sua significação, para a autora “é perceptível a grande influência dos referenciais teóricos metodológicos tratados até aqui como psicogênese da língua escrita e alfabetização na perspectiva do letramento, facilmente evidenciáveis tanto nas formações quanto nas políticas”.

Dos quatro trabalhos inseridos na categoria de programas de formação continuada Felix (2020) busca compreender e problematizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), já a pesquisa de Silva (2019) investigou a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização. Nessa sequência, Lourenço (2020), analisou sobre o potencial formativo dos últimos Programas Oficiais de Formação em Serviço destinados aos professores da Educação Básica e por fim, a pesquisa que contribui para essa categoria é a de Siqueira (2022) a qual apresenta uma análise acerca do Programa Criança Alfabetizada.

Reconhecendo o grupo de professores como agentes de mudança nas escolas e consequentemente na educação, Lourenço (2020) destaca que os professores são protagonistas das mudanças e, apesar das reformas nas leis trazerem contribuições, é preciso que os professores queiram mudar suas práticas pedagógicas e aplicar em sala de aula os conhecimentos adquiridos através das formações ofertadas.

Ainda, sobre mudanças, Silva (2019) dialoga sobre as diversas mudanças que ocorreram ao longo da história da educação no país, inclusive no campo da alfabetização e sinaliza que até a década 1990 os estudos acerca da história da alfabetização no Brasil foram praticamente inexistentes, um reflexo da educação que por anos foi privilégio dos filhos dos mais afortunados, pois aos filhos das classes populares caberiam as atividades relacionadas ao trabalho braçal iniciado ainda na infância.

A partir do final do século XIX, com a proclamação da República, a escola se consolida como um lugar institucionalizado com o propósito de preparar as novas gerações. Silva (2019, p. 51), acrescenta ainda que “aprender a ler e escrever se torna um

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

instrumento privilegiado de aquisição de conhecimento, possibilitando o acesso desses estudantes ao mundo letrado, cultural e ao mundo novo”.

Após um longo caminhar, a partir da década de 90, surgiu um novo conceito de alfabetização, denominado, por Magda Soares, de letramento. Silva (2019) pontua que o letramento não substitui a palavra alfabetização, mas que está associado a ela, e que mesmo com todas as contribuições da Psicogênese e do letramento ainda há um grande número de analfabetos no Brasil.

A pesquisa de Felix (2020) destaca a sequência dessa história da alfabetização e traz algumas características do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que oferecia novas técnicas de alfabetização baseadas em estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky (Psicogênese da Língua Escrita), que defendem que o “processo de ler e escrever requer mais que a simples codificação e decodificação, a relação grafema/fonema, é necessário também o envolvimento dos estudantes de modo que possam inferir, estabelecer relações, compreender e refletir sobre esse processo”.

No mesmo viés das pesquisas em Programas de formação continuada de alfabetizadores, Lourenço (2020) destaca que todos os programas objetivavam a melhoria da qualidade de ensino, e o aumento nos índices de avaliações aplicadas pelo governo nas escolas, porém salienta que o trabalho docente é concebido “ao de um mero executor que aplica as propostas pedagógicas “sugeridas”, segundo um cronograma previamente estabelecido”. Percebe-se que as formações não contribuem para que os professores façam reflexões acerca do processo de alfabetização e de um olhar reflexivo sobre a sua prática, mas fazem o papel de ensinar técnicas para o ensino da leitura e escrita de maneira geral, sem deter-se as especificidades de cada aluno.

Silva (2019) e Felix (2020) apontam que após o debate acerca de métodos e teorias para alfabetizar, entraram em cenas os programas de formação, e todos os programas anteriores ao PNAIC foram estruturados em formato semipresencial, já esse foi em formato totalmente presencial. Silva (2019, p.67) pontua que no primeiro ano foi priorizada a discussão referente à língua portuguesa e no segundo ano do programa, voltada para a matemática.

Felix (2020), situa os três ciclos formativos do programa, que correspondeu aos anos de 2013, 2014 e 2015, e assim como Silva, 2019 apresenta o objetivo pelo qual o

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

programa é lançado, que contempla o alcance da meta cinco do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que visa alfabetizar todas as crianças até seus oito anos de idade. Em relação aos professores alguns dos objetivos são o desenvolvimento profissional, busca de autonomia, capacidade reflexiva e a construção do saber e da identidade docente.

A pesquisa de Siqueira (2022) apresenta o Programa Criança Alfabetizada do município de São José do Egito - PE, instituído pelo governo de Pernambuco, trazendo as falas da coordenação do programa em relação a importância da formação continuada de professores para as adaptações que se fazem necessárias devido às mudanças no contexto educacional, tecendo críticas a respeito das contradições entre os discursos da coordenação e dos professores, argumentando a respeito da grande lacuna existente entre teoria e prática.

A meta do PCA é a alfabetização e o letramento de modo a atender os alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental e para isso, a autora comenta que para as habilidades de ler e escrever e utilizá-las para a leitura fluente e para produções “o fazer pedagógico no dia a dia na escola, os métodos, a estrutura escolar como um todo precisa ser priorizada, principalmente quando se fala em professores” (SIQUEIRA, 2022, p.28).

Em suas análises Siqueira, 2022 comenta que apesar do programa ter grande importância para os professores, existem outros pontos que devem ser levados em conta para a melhoria da qualidade educacional, é o caso de material de uso pedagógico, tempo de estudo para os professores e maiores incentivos, haja vista que alguns participaram das formações apenas para não terem desconto em seus proventos, sem preocupação em refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, a partir da perspectiva histórico-cultural, as conclusões do trabalho em tela apontam para um contexto de formação de alfabetizadores marcado por programas de formação continuada que emergem da necessidade de correção das fragilidades da formação inicial, ainda, que surgem como momentos de produções práticas imediatistas que são pensadas para resolução dos problemas da alfabetização sem considerar a ontologia do problema. Mas, que ao passo que apresentam fragilidades poderiam ser um espaço de reflexões críticas sobre o processo e no borbulhamento de contribuições de quem alfabetiza considerando este para além de executores de atividades práticas que não foram pensadas por eles.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Palavras-chave: formação continuada; alfabetizadoras; programas de formação.

REFERÊNCIAS

FELIX, C. F. F. **O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores.** 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

FERREIRA, J.de. N. **Sentidos experienciados nos processos formativos de/com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Cuiabá de 2019 a 2022.** 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

GOIS, A. de. S. **As vozes das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada e a prática pedagógica mediadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí/SC.** 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2022.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A potencialidade formativa dos Programas Abrangentes da Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC.** Tese. 2020. 253 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

Rego, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, C. M. F. da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul.** 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SIQUEIRA, C. L. **O programa Criança alfabetizada e a formação continuada de professores de São José do Egito-PE.** 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2022.

SOPELSA, C. dos S. P. **Desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada.** 2023. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2023

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MAPEAMENTO DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA PUC VALPARAISO - CHILE (2015-2019): UM ESTUDO A PARTIR DE UM CASO

HUBLER, Lizete Camara

Instituto Federal Catarinense (IFC)

lizete19@yahoo.com.br

SIMÃO, Andréia Aparecida

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

andreiasimao11@gmail.com

ZILBERBERG- OVIEDO, Lourdes Evangelina

Fundação Armando Alvares Penedado (FAAP)

rel.internacional@faap.br

4. Formação e trabalho docente

Financiamento: CNPq.

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa macro vinculado à Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos em Educação Superior (RIEPPES), cuja sede está no Centro de Educação da UFSM e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES), da Faculdade de Educação da Unicamp. A pesquisa teve como recorte temporal o período de 2015 a 2018, e tem como objetivo refletir sobre a formação dos docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio do envio de questionários aos egressos dos cursos de Pedagogia das instituições envolvidas. Este recorte vai analisar o mapeamento de egressos do curso de Pedagogia da *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* (PUCV), do Chile, uma das Universidades

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

envolvidas na pesquisa macro, destacando o impacto das Políticas Curriculares em suas práticas pedagógicas. A metodologia utilizada é a histórico-crítica e focada no materialismo histórico dialético, buscando investigar a relação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica nas escolas. A relevância desta pesquisa reside em refletir sobre o papel das universidades na formação dos pedagogos, bem como sobre os impactos das Políticas Educacionais nessa formação. Esta investigação foi qualitativa, com coleta de dados no formato “questionário semi estruturado” aplicado pelo programa encuesta fácil no mês de novembro e dezembro de 2022. Antevemos a necessidade de serem necessárias teorias que possam dar conta também de nos aproximar da realidade científica, conscientes, conforme KOSIK (1995), de que nem todos os aspectos poderão ser minuciosamente analisados. Os resultados visam contribuir para a definição de políticas públicas para fortalecer a formação de professores neste país.

Fazendo um breve histórico sobre a PUCV podemos dizer que esta surge com a criação de um Instituto Técnico em Valparaíso, em 1924, focado na educação de jovens desfavorecidos sob uma orientação cristã. Em 1928, a universidade foi oficialmente fundada por decreto do Bispo Eduardo Gimpert Paut. Ao longo dos anos passou por grandes transformações e crescimento¹.

A instituição tem por objetivo manter sua essência e se destacar como uma instituição que responde aos desafios contemporâneos. Para isso, dedica-se a três principais dimensões: 1) buscar a verdade através da conservação, geração e comunicação do conhecimento, promovendo a excelência acadêmica; 2) servir à missão da Igreja, preparando pessoas para uma visão transcendente do ser humano e contribuindo para sua comunidade em diversos níveis; 3) atuar como uma organização que favorece o progresso cultural e social, individual e coletivamente.

Ao tratar do Projeto de Educação de Graduação Universitária, ressaltamos que a Instituição atualizou seu Projeto Educativo 2015 com a construção do Modelo Educativo 2020, que assegura a qualidade e eficácia dos processos de formação na licenciatura,

¹ Os interessados em conhecer um pouco mais sobre o histórico, cursos ofertados pela Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, sua missão e visão, poderão encontrar as informações no seguinte endereço:

<https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/#:~:text=Est%C3%A1ndares%20Orientadores%20para%20la%20Formaci%C3%B3n%20Inicial%20Docente%20%E2%80%93%20Cpeip&text=Los%20actuales%20est%C3%A1ndares%20orientadore%20refieren,han%20finalizado%20su%20formaci%C3%B3n%20inicial.>

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

conforme o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2017-2022. Atualmente, a formação universitária enfatiza: treinamento com selo de valor diferenciado; treinamento abrangente; treinamento de qualidade; formação ao longo da vida; treinamento que promove relacionamentos colaborativos.

O Projeto Acadêmico da Escola de Pedagogia da PUCV enfatiza que a Escola, fundada em 1959, é responsável pela formação inicial e contínua de professores. Vinculada à Faculdade de Filosofia e Educação, oferece cursos em Educação Infantil, Educação Especial, Educação Básica e Formação Pedagógica em 13 carreiras pedagógicas. Tendo como missão, formar professores vocacionados, socialmente responsáveis, competentes e preparados para enfrentar desafios educacionais, através de métodos inovadores de aprendizagem e de pesquisa. Além disso, a escola visa ser uma referência na formação de professores a nível regional, nacional e internacional, promovendo uma sociedade justa e inclusiva.

A Escola de Pedagogia tem trabalhado na concretização desses objetivos e enfrenta o desafio de acompanhamento, avaliação e ajustes do Eixo Prática² frente a grandes mudanças. O Projeto Acadêmico monitora indicadores de qualidade interna e externa dos cursos de graduação, pós-graduação e da Carreira Pedagógica na Educação Básica, além de promover a pesquisa. O processo de ensino-aprendizagem na formação de professores de Pedagogia da Educação Básica, enfatiza a construção de um saber pedagógico integrado que combina teoria, prática e reflexão contínua. O objetivo é promover a formação integral dos professores, focando nas dimensões de aprender, fazer, ser e conviver, conforme delineado por Delors (1994).

Diante desta proposta de pesquisa, a mensuração dos dados do questionário aplicado na PUCV teve 47 respondentes, todos se declararam com nacionalidade chilena, sendo 46 residentes no Chile e um, na Espanha. Destes, 80% são do gênero feminino, 20% masculino e nasceram entre 1961 e 1995. Do total de formados, 76% atuam na educação básica, 15% em universidades e 9 % não atuam na área.

Ao serem questionados sobre o período de início e conclusão do curso, a maioria concluiu o curso, nos anos de 2012, 2013 e 2017; outros 20 alunos se formaram nos anos de 2016 e 2018, em 2011 foram 9 alunos e em 2014, 7. Destacamos que em 2005 um

² Eixo que trata do estágio e da prática profissional.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

aluno, 2010, 2 alunos e 2019 2 alunos. Em síntese, nos respectivos anos, concluíram o curso um total de 117 alunos.

Na categoria exercício profissional, quando questionados sobre a atividade que desempenhavam antes de obterem o título de pedagogo, 11% atuavam como docentes em instituições de ensino; 3% trabalhavam como assistentes em sala de aula; 7% participavam de projetos educativos; 30% davam aulas particulares; 6% estavam envolvidos em voluntariado profissional; 9% atuavam como assistentes de disciplinas de carreira.; 14% indicaram outras profissões. Os dados mostram que, além de suas atividades na graduação em Pedagogia, os indivíduos também relataram ter trabalhado em várias outras funções. No total, 20% dos profissionais não realizaram nenhuma atividade anterior à graduação em Pedagogia. Durante a graduação, os egressos se envolveram em diversas atividades profissionais sendo elas: aulas particulares, (33%); assistência de disciplinas de carreira, (19%); apenas estudante, (14%); voluntário profissional, (7%); professor de escola, (6%); trabalho não relacionado à educação, (20%).

Quanto aos locais de trabalho após a graduação, os dados mostraram que a maioria dos graduados em pedagogia trabalham em escolas particulares subvencionadas, seguidos por posições na educação municipal e privada. Uma pequena porcentagem dedica-se a outras atividades ou não atua no campo da educação³.

Ao tratar dos vínculos de trabalho na área da educação as respostas foram: empregado particular com contrato por tempo indeterminado, (45%); funcionário público com contrato a termo certo, (15%); funcionário público com contrato por tempo indeterminado, (17%); trabalhador privado com contrato a termo certo, (17%); funcionário ou oficial com contrato de meio período baseado em honorários (consultoria, treinamento, etc), (2%); outros, (4%).

Os formados no curso de pedagogia da PUCV em sua maioria atuam na educação básica, nas séries iniciais e no 5º ao 8º ano⁴. Quanto às expectativas em relação ao curso,

³Locais de trabalho após conclusão do curso: escola particular subvencionada, (39%); educação municipal, (31%); educação privada, (20%); dona de casa, (5%); instituição não vinculada à educação, (2%); Outro, (3%).

⁴ Assim, 29% é professor de 1º a 4º ano, 21% professor de 5º a 6º ano, 11 % professor de 7º a 8º ano, 9% professor de uma disciplina específica, 7% atua no reforço escolar, 5% é coordenador/chefe de departamento ciclo, 5% são membros da equipe de gestão, 2% atua na orientação escolar, 2% é professor

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

as classificamos em três categorias macro e suas respectivas subcategorias. Assim, 34% desejavam atuar na docência, 39% buscavam adquirir conhecimento teórico para atuar em diferentes frentes na área da educação e 27% deram outras respostas.

Apenas um egresso afirmou ter concluído outra licenciatura antes da carreira de pedagogia. O mesmo se deu quanto à conclusão de outra licenciatura após a pedagogia. No que se refere aos estudos após a graduação, como especialização (pós-graduação, menção, outros), mestrado, doutorado e cursos de curta duração, destacaram os cursos de especialização, mestrado e cursos de curta duração nos últimos 5 anos⁵.

Quanto a produção acadêmica 22% dos egressos publicaram artigos, 20% relatos de experiência pedagógica em sala de aula, 17% apresentações em congressos e seminários, 4% publicação de capítulo de livro e 4% publicação de livros e 33% responderam outros, sem especificarem quais são.

Ao tratar das modalidades de ensino que sentem maior segurança para atuar, destacam-se: ensino primário (22%), turmas de 5º ao 6º ano (18%) e atuação em disciplinas específicas da educação básica (14%), docência de 7º e 8º ano, coordenador, chefe de departamento, professor de reforço escolar, ambas com 7% de escolha dos egressos, a atuação na equipe de gestão contempla 6%, 4% demais áreas.

Sobre a definição da profissão de pedagogo, organizamos as respostas em 4 categorias macro. Estas foram subdivididas de acordo com as semelhanças nas respostas. São elas: *Vocação*, tendo como subcategoria: trabalho de dedicação e vocação, profissão que impacta diretamente na sociedade. Na categoria *dificuldades/desafios* destacamos as subcategorias: sacrificado, cansativo, desvalorizado, multifacetado, desafiador, difícil, pouco reconhecimento, desempenhar mais de uma função no dia a dia dentro das tarefas administrativas e pedagógicas, profissão árdua, cheia de barreiras permitidas pelo sistema. A categoria *gratificante* enfatiza: oportunidade de mudar o futuro de uma

de cursos de aperfeiçoamento, 1% é consultor de ATE, 1% atua na educação de jovens e adultos e 1% é responsável por atividades extras, 6% destacaram outras atividades.

⁵ Estas formações são: (51%) iniciaram cursos de curta duração, 34% especialização, apenas 15% iniciaram o mestrado e nenhum iniciou o doutorado. Quanto aos que concluíram o curso, 52% terminaram cursos de curta duração, 32% especialização, 16% mestrado e não houve concluintes de doutorado.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

criança, insubstituível, enriquecedora, recompensadora. Além disso aparece ainda a categoria *outras descrições*⁶.

Quanto à definição da profissão de pedagogo, chamou-nos a atenção que muitos dos egressos ainda identificam o trabalho docente como vocação. Porém, o aspecto mais mencionado foram as dificuldades enfrentadas nessa profissão sendo que a maioria entende ser um trabalho desafiador, uma vez que há muitas dificuldades, entre elas a desqualificação profissional, desvalorização, de grande responsabilidade e responsabilização. Mesclado com as dificuldades vem o entendimento que é uma profissão muito gratificante, apesar das dificuldades. O sentimento de gratidão está alinhado ao papel que o docente tem junto aos discentes, especialmente ao vê-los evoluírem nos processos de aprendizagem.

Ao serem questionados sobre a realização profissional, 79% dos entrevistados responderam que se sentem realizados com o trabalho docente, 18% disseram que não se sentem completamente realizados e 3% disseram que não se sentem realizados. Destacamos que os que responderam “sim” demonstraram ter entusiasmos pelo seu trabalho, clareza de estarem na profissão certa, competência para desenvolver suas atividades, muito amor no desempenho da profissão. Porém, cientes de que é uma carreira que tem muitos, desafios, dificuldades que faz com que haja momentos em que esses profissionais também se sente frustrados, mas que são os alunos o estímulo para amenizar as intempéries e tornar trabalho gratificante.

Sobre a formação dos egressos, a maioria destes são formados na área da teoria educacional e metodologia de ensino, seguida pela prática pedagógica e a reflexão da prática pedagógica. As áreas de menor escolha, foram a pesquisa educacional e a gestão escolar. Quando os egressos foram questionados sobre os aspectos de sua formação que teve maior contribuição destacou-se a entrada no mercado de trabalho como professor com 16% das respostas. Seguida pela realização, competência profissional e compreensão para o processo de educação para a vida, representando 14% das respostas. A compreensão da teoria educacional soma 12% e a melhoria da situação econômica 10%.

⁶Entre elas destacam-se os seguintes comentários: somos formadores de pensadores ativos e bons cidadãos, profissão que influencia significativamente a vida das pessoas, que impulsiona a aprender cada vez mais, bonita, mas que precisa ter melhorias no sistema.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A área de menor contribuição foi na compreensão da dinâmica educacional escolar com 8% do total de respostas.

No quesito sobre as áreas que mais contribuem para o exercício profissional, as práticas de ensino se destacaram com 44%, seguida pela teoria educacional com 28%, no entendimento dos egressos a investigação educacional fica com 14%, a liderança e gestão educacional, também com 14% sendo que estas tiveram menos relevância.

Como indícios de resultados, compreendemos que as reflexões sobre o perfil dos egressos do curso de pedagogia na *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* demonstraram os impactos da formação acadêmica na vida dos formandos e na prática pedagógica. Os principais obstáculos encontrados na área do ensino, pelos pedagogos, a partir desses dados, é possível pensar novas possibilidades para a formação. Por meio da análise do caso específico dos egressos do curso de Pedagogia da PUCV podemos apreciar, que segundo os participantes da pesquisa, a profissão de pedagogo, mesmo que altamente gratificante, se apresenta como desafiadora e desgastante, o que demonstra uma falta de apoio das políticas públicas no desenvolvimento destes profissionais. Além disso, destaca-se o fato de que os que estão atuando na área, o fazem em instituições privadas subvencionadas, em geral, com contratos por tempo indeterminado e que poucos realizam atividades de pesquisa acadêmica, dedicando-se principalmente à prática pedagógica, deixando de lado o próprio desenvolvimento profissional, por falta de tempo ou de incentivo.

Esta investigação se fez relevante pois exigiu uma reflexão sobre o papel da PUCV na formação do pedagogo. Com os resultados pudemos perceber ainda os principais impactos da inexistência das Políticas Curriculares específicas na formação do docente. Podemos dizer que o debate quanto à formação universitária, e a prática pedagógica, procuram uma melhoria da educação básica e visam uma produção do conhecimento que subsidie a elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais, capazes de contribuir para a construção de um mundo mais justo e menos desigual. Vale a pena lembrar que quem forma o professor atuante na área do ensino na educação básica e ou superior é a universidade e que, portanto, há uma imensa responsabilidade desta com o contexto histórico educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação de Professores; Pedagogia;

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFERÊNCIAS

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderrico Toribio. São Paulo SP: Editora Paz e Terra, 1995.

UCM. **La universidad**. Universidad Católica del Maule, 2023. Disponível em: <https://portal.ucm.cl/la-universidad>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

UCM. **Plan de Desarrollo Estratégico UCM 2019-2023**. Universidad Católica del Maule, 2019.

UCM. **Plan de Desarrollo Estratégico UCM 2019-2023**. Resumo executivo. Universidad Católica del Maule, 2019.

UCM. **Plan de Desarrollo Estratégico UCM 2009-2013**. Universidad Católica del Maule, 2009.

UCM. **Plan de Desarrollo Estratégico UCM 2014-2018**. Universidad Católica del Maule, 2014.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA PARA ATUAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA (2017-2023)

MARSCHALL, Maria Margarete

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

margaretemarschall@hotmail.com

TREVISOL, Marcio Giusti

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marcio.trevisol@unoesc.edu.br

4. Formação e trabalho docente

Este estudo trata de uma revisão bibliográfica por meio do Estado do Conhecimento sobre a formação inicial de professores em Pedagogia para atuar em Educação Especial entre 2017 e 2023. Partido da seguinte problemática: Quais temas emergentes sobre formação inicial de professores para a atuação com a Educação Especial têm permeado as pesquisas científicas entre 2017 e 2023, sobretudo, as relacionadas ao campo formativo da Pedagogia? Neste sentido, a pesquisa realizada tem como objetivo investigar e analisar os temas emergentes nas pesquisas científicas entre 2017 e 2023 relacionados à formação inicial de professores de Pedagogia para a atuação na Educação Especial.

Para conduzir a revisão do Estado do Conhecimento sobre a formação inicial de professores em Pedagogia para atuar na Educação Especial, adotou-se a metodologia descrita por Morosini, Santos e Bittencourt (2021). As autoras discutem o conceito de Estado do Conhecimento como uma abordagem que visa compreender a dinâmica e a evolução do conhecimento em uma determinada área. Segundo elas, o Estado do Conhecimento é uma síntese do que se sabe até o momento sobre um tema específico, representando o resultado acumulado de pesquisas, teorias e práticas. Morosini, Santos e

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Bittencourt (2021), destacam a importância de se mapear e avaliar esse estado de conhecimento para identificar lacunas, tendências e desafios que orientem futuras investigações e intervenções na área.

Essa abordagem consiste em quatro etapas distintas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Cada etapa foi meticulosamente seguida para garantir uma análise abrangente e crítica das publicações relevantes. A primeira etapa, Bibliografia Anotada, envolveu a coleta de referências bibliográficas pertinentes, registrando informações essenciais como autor, título, ano de publicação e um resumo do conteúdo. Esta etapa estabeleceu uma base sólida de conhecimento sobre o tema em questão.

A segunda etapa, Bibliografia Sistematizada, organizou as referências coletadas de forma estruturada, identificando temas e tópicos recorrentes dentro da literatura existente. A sistematização permitiu uma visão clara do estado atual do conhecimento e das lacunas que precisam ser preenchidas. Na terceira etapa, Bibliografia Categorizada, as referências foram agrupadas em categorias temáticas específicas com base em suas similaridades e relações conceituais. Isso facilitou uma análise comparativa e a identificação de padrões ou tendências na literatura, organizando o conhecimento de maneira acessível e direcionando futuras pesquisas ou intervenções.

Para a execução da revisão sistemática, foram utilizadas três bases de dados virtuais: Portal de Periódicos Capes, SciELO e o Catálogo de Teses e Dissertações Capes. A escolha dessas bases foi justificada por sua relevância e papel crucial na disseminação do conhecimento acadêmico e científico. Utilizando descritores como "Formação de professores para a Educação Especial" e "Pedagogia e Educação Especial", e delimitando o período de 2017 a 2023, foram inicialmente identificadas 8.586 publicações. Após refinamentos através de buscas avançadas e a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, 12 publicações foram selecionadas para análise aprofundada. Esta abordagem metodológica garantiu uma revisão rigorosa e abrangente do estado do conhecimento, destacando as principais tendências, desafios e lacunas na formação inicial de professores para a Educação Especial.

Os critérios de inclusão para as publicações analisadas foram rigorosos e direcionados. Foram consideradas aquelas que abordavam contribuições sobre políticas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

de formação de professores na Educação Especial, apresentavam estudos relacionados à formação de professores em cursos de licenciatura nessa área, e estabeleciam uma conexão clara entre inclusão escolar de pessoas com deficiência e a formação docente. Além disso, foi necessário que as publicações estivessem disponíveis na íntegra ou acessíveis online. Por outro lado, foram excluídas publicações que não atendiam esses critérios específicos, como aquelas que não contribuíam diretamente para a temática da Educação Especial, que estavam fora do período estabelecido de 2017 a 2023, que eram disponíveis apenas em idiomas estrangeiros, ou que não contemplavam a grande área da Educação de forma adequada. Esses critérios garantiram uma seleção focada e relevante das publicações para análise e revisão.

A análise quantitativa das publicações revelou uma variação significativa no número de estudos ao longo dos anos, com um pico em 2021 e uma distribuição geográfica concentrada nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Em 2017, foram realizadas quatro publicações, indicando um ano prolífico em termos de pesquisa ou produção acadêmica. Nos anos subsequentes, houve uma diminuição gradual no número de publicações: uma em 2018 e uma em 2019. Em 2020, observou-se um leve aumento, com duas publicações, seguido por três em 2021. O ano de 2022 registrou apenas uma publicação, enquanto em 2023 houve outra, embora não tenha sido selecionada pelos critérios de exclusão específicos estabelecidos.

Essa distribuição reflete a dinâmica e o ritmo das atividades de publicação ao longo dos anos, destacando possíveis variações no volume de trabalho acadêmico ou científico em diferentes períodos temporais. Ainda, foi possível perceber que a distribuição das publicações é diversificada em termos de tipos de documentos. As teses de doutorado compreendem 33% do total, representando um conjunto significativo de quatro publicações. Logo em seguida, as dissertações de mestrado constituem a maior parte, com 42%, totalizando cinco documentos. Os artigos científicos, por sua vez, contribuem com os 25% restantes, o que equivale a três publicações. Essa distribuição revela uma ampla gama de formatos acadêmicos utilizados para divulgar os resultados de pesquisas, abrangendo desde estudos de pós-graduação até artigos científicos mais especializados.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A distribuição geográfica das publicações revela uma concentração significativa nas regiões Sul e Sudeste, representando 33% e 50% do total, respectivamente. Por outro lado, a Região Centro-Oeste contribui com 17% das publicações, enquanto as regiões Norte e Nordeste não apresentaram contribuições registradas. Essa distribuição sugere uma necessidade de expandir e diversificar a pesquisa sobre Educação Especial para incluir outras regiões do Brasil, garantindo uma representação mais abrangente e equitativa dos contextos educacionais no país.

A análise qualitativa das publicações selecionadas foi estruturada em duas categorias principais, Categoria 1: Formação Inicial em Pedagogia para Educação Especial. Os estudos agrupados nesta categoria enfatizam a importância crítica da formação inicial dos professores de Pedagogia para atender às demandas da Educação Especial de maneira eficaz e inclusiva. Autores como Araújo e Militão (2020), Pereira e Guimarães (2019), Leme de Oliveira (2022), Oliveira (2021) e Savergnini (2021) convergem ao apontar que os currículos atuais frequentemente carecem de conteúdos específicos e práticos voltados para as necessidades variadas dos alunos com deficiência.

Um dos principais pontos discutidos é a necessidade de uma revisão nos currículos acadêmicos para incluir conhecimentos teóricos robustos sobre Educação Especial, bem como o desenvolvimento de habilidades práticas fundamentais para a implementação de práticas inclusivas eficazes. Isso envolve desde estratégias pedagógicas adaptativas até o manejo de tecnologias assistivas e a compreensão das legislações educacionais pertinentes. Além disso, os estudos ressaltam a importância da formação contínua e do suporte adequado aos professores já em exercício, visando aprimorar suas competências e garantir que possam enfrentar os desafios cotidianos de forma mais capacitada e confiante.

Em suma, essa categoria de estudos sublinha a necessidade premente de investimentos e reformas na formação inicial em Pedagogia, a fim de assegurar que todos os educadores estejam verdadeiramente preparados para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

Na categoria 2: Formação de Professores e Educação Especial, a pesquisa reúne estudos de autores como Santos e Silva (2017), Lessa (2020), Coutinho (2017), Paiva

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

(2021), Pereira (2019), Thesing (2019) e Marchi (2018), que exploram a formação de professores em Educação Especial. Os principais pontos destacados nestes estudos enfatizam a importância crucial da formação continuada e da adaptação curricular para facilitar práticas pedagógicas inclusivas nas escolas.

Os autores sublinham a necessidade de uma formação sólida que capacite os professores a implementarem estratégias eficazes de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Isso envolve desde a compreensão das necessidades individuais dos alunos com deficiência até a utilização de metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos adaptados. Além disso, os estudos enfatizam a importância da colaboração entre professores, especialistas em Educação Especial e famílias, para garantir um ambiente escolar que seja acolhedor e propício ao aprendizado de todos os estudantes.

Em resumo, esta categoria de estudos destaca a relevância da formação contínua dos professores como um elemento-chave para promover uma educação inclusiva e equitativa. Eles evidenciam a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que apoiem a diversidade nas salas de aula e assegurem que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

Os estudos analisados evidenciam que os programas de formação inicial em Pedagogia para Educação Especial carecem de melhorias significativas. As lacunas na formação teórica e prática resultam em uma preparação inadequada dos professores para lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto. As instituições de ensino superior precisam reformular seus currículos para incluir uma abordagem mais integrada, combinando teoria sólida com práticas reflexivas. Ao mesmo tempo, políticas públicas devem ser fortalecidas para valorizar a profissão docente, oferecer formação continuada de qualidade e melhorar as condições de trabalho nas escolas. Essas medidas são essenciais para promover uma educação inclusiva e equitativa, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades individuais.

Desta forma, concluímos que a formação inicial de professores em Pedagogia para atuar em Educação Especial é fundamental para garantir uma educação inclusiva de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

qualidade. A revisão do estado do conhecimento entre 2017 e 2023 destaca a necessidade urgente de reformas curriculares e políticas públicas que promovam uma formação robusta e contínua para os professores. Somente assim será possível enfrentar os desafios da diversidade no contexto escolar e garantir o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras Chave: Formação Docente; Educação Especial; Inclusão Escolar; Políticas Educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. L. **Formação de professores e educação de pessoas com deficiência: concepções de docentes formadores**. 2022. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: educação do indivíduo especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

CAPELINI, Vera Lucia Messias Fialho. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Catálogos de teses e dissertações**. 2023. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 30 jan. 2023.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

COUTINHO, Lediane. Trabalho e formação docente das professoras do serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville. 2017. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1086151/Coutinho_Lediane.pdf Acesso em março de 2024.

LAURINDO, C. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor em uma escola da rede estadual de educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. **Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na formação inicial de professores para a Educação Especial**. 2020. 142 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MACHADO, G.C. **Desenvolvimento profissional e educação especial: narrativas de (trans) formação de professores e a partir de experiências inclusivas**. 2016, 202 p.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MARCHI STANGHERLIN, Thaís Virgínea Borges. **Narrativas sobre inclusão escolar: a história de Arthur**. 2018. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila, BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Felipe Augusto Leme de. **História das disciplinas escolares: a educação especial no curso de pedagogia da UEL (1977 – 2019)**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

OLIVEIRA, Letícia Alves de et al. **Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ**. 2021 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

PEREIRA-AGUILLAR, Luciane Clementino. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PEREIRA, K. N. S. **Políticas públicas de educação especial: o segundo professor de turma na perspectiva da inclusão – fragmentos da partitura**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.

SAVERGNINI, Amanda Costa Camizão. **A formação e o conhecimento do professor de educação especial**. 2021. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO. **Biblioteca Virtual de Revistas Científicas Brasileiras**. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 31 jan., 2023.

THESING, M. L. C; COSTAS, F. A. T. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, n. 2, p. 201-214, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19218> Acesso em abril de 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEUS PROCESSOS FORMATIVOS E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

GOETTEN, Mariane Aparecida Talamini

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

maritalamini@hotmail.com

4. Formação e trabalho docente

Financiamento: CAPES

Este resumo refere-se a um capítulo de dissertação intitulada "Professores Iniciais de Língua Portuguesa: Seus Processos Formativos e Suas Práticas de Ensino". O capítulo aborda a formação docente e o ciclo de vida profissional dos professores, com o objetivo de investigar, segundo as professoras iniciantes de Língua Portuguesa (LP), as relações entre suas formações para a docência e suas práticas de ensino. A temática central envolve a análise dos processos formativos e das práticas pedagógicas dos professores no início de suas carreiras, buscando compreender como a formação inicial e continuada influencia suas atuações em sala de aula. Compreende-se que ninguém nasce educador, mas se forma como educador ao longo do tempo, na prática e na reflexão contínua sobre essa prática, conforme Paulo Freire (1991). Este capítulo tem o objetivo de explorar teoricamente a formação inicial e continuada dos professores, bem como as diferentes fases da carreira docente.

A formação dos professores é entendida como um processo que engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional, começando na formação inicial e continuando ao longo da carreira docente. Esse processo envolve a aquisição de conhecimentos científicos, práticos e reflexivos. Segundo Marcelo García (1999), a formação pode ser vista sob três perspectivas: como uma função social de transmissão de saberes, como um processo de desenvolvimento pessoal e como uma instituição que organiza esse processo. A formação docente, portanto, não termina com a diplomação, mas continua com a reflexão crítica que os docentes fazem sobre sua prática escolar.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A formação inicial é essencial, mas insuficiente por si só. A prática reflexiva contínua é necessária para que os professores possam se adaptar às exigências do contexto educacional em constante mudança. A formação continuada, nesse sentido, é crucial para a atualização dos saberes curriculares e pedagógicos dos professores. Nóvoa (2009) argumenta que a formação continuada deve ser um processo permanente que acompanha o professor ao longo de toda a sua carreira, promovendo a melhoria contínua de suas práticas pedagógicas.

O ciclo de vida profissional dos docentes é um conceito central discutido no capítulo. Huberman (1995) caracteriza a carreira docente como um percurso que se inicia nos primeiros anos de ensino e se desenvolve ao longo do tempo, influenciado pelas experiências e pelo contexto escolar. O ciclo de vida profissional dos professores, segundo Huberman, é composto por sete fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade, conservantismo e desinvestimento.

A entrada na carreira é marcada pelo "choque de realidade" e pela fase de sobrevivência, onde os novos professores enfrentam inseguranças e dúvidas. Durante essa fase, muitos professores se deparam com desafios como a gestão de sala de aula, a aplicação de teorias pedagógicas na prática e a adaptação ao ambiente escolar. A fase de estabilização ocorre após 8-10 anos de carreira, momento em que os professores começam a sentir mais segurança em sua prática. Nessa fase, eles consolidam suas estratégias de ensino e começam a se sentir mais confortáveis com suas responsabilidades.

A fase de diversificação é caracterizada pela busca de novas práticas pedagógicas. Professores nessa fase tendem a explorar diferentes abordagens de ensino, buscar especializações e participar de formações continuadas para aprimorar suas práticas. Já a fase de questionamento pode levar ao desencanto com a profissão ou à busca por novas soluções. Durante essa fase, os professores podem refletir sobre suas escolhas profissionais e considerar mudanças em sua carreira.

A fase de serenidade é marcada pela aceitação e maior tolerância, enquanto a fase de conservantismo e lamentações indica o fim da carreira e possíveis desilusões. Finalmente, a fase de desinvestimento representa um período de reflexão e dedicação a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

outras áreas da vida. Professores nessa fase podem se afastar das atividades de sala de aula e se dedicar a outras áreas, como a pesquisa ou a administração escolar.

Autores como Fuller e Brown (1975) e Katz (1972, 1993) também contribuem para a compreensão do ciclo de vida dos professores, destacando estágios como sobrevivência, maestria e estabilidade. Fuller e Brown (1975) enfatizam a fase de sobrevivência, onde os professores se concentram em lidar com a realidade da sala de aula e estabelecer controle. Katz (1972, 1993) descreve a transição para a fase de maestria, onde os professores começam a sentir confiança em suas habilidades pedagógicas e a buscar inovações em suas práticas.

A formação continuada é fundamental para a prática docente eficaz e deve ser baseada na reflexão crítica e na autonomia dos professores. Esse tipo de formação permite que os professores estejam constantemente atualizados com as novas metodologias, teorias pedagógicas e avanços tecnológicos que podem ser incorporados ao ambiente educacional. Além disso, a formação continuada oferece um espaço para que os educadores possam refletir sobre suas práticas, compartilhando experiências e desafios com outros profissionais, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

A articulação entre teoria e prática durante a formação é essencial para uma ação pedagógica eficaz. A teoria fornece a base científica e os fundamentos necessários para a compreensão dos processos educativos, enquanto a prática permite a aplicação desses conhecimentos em situações reais de ensino. A integração dessas duas dimensões possibilita aos professores desenvolverem uma abordagem mais holística e contextualizada, que considera as especificidades de cada turma e contexto escolar. Pimenta (1998) argumenta que a formação docente deve promover essa integração entre teoria e prática, permitindo que os professores desenvolvam uma prática reflexiva e crítica. Isso significa que os educadores devem ser capazes de analisar suas ações, identificar áreas de melhoria e implementar mudanças de forma autônoma e informada.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A formação inicial e continuada, portanto, são vistas como processos complementares que melhoram a prática docente e contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores. A formação inicial, que geralmente ocorre em cursos de licenciatura, oferece os primeiros contatos com os conhecimentos pedagógicos e as práticas de ensino. Já a formação continuada, que acontece ao longo da carreira, é vital para a atualização e aprofundamento desses conhecimentos, bem como para o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Esse contínuo processo de aprendizagem ajuda os professores a adaptarem-se às mudanças no campo educacional e a enfrentarem os desafios emergentes, garantindo uma educação de qualidade para seus alunos.

No desenvolvimento do capítulo, são discutidas as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e as estratégias utilizadas para superá-las. A análise dos dados coletados revela que muitos professores consideram a leitura e a escrita como os principais desafios no ensino de Língua Portuguesa. Eles relatam que os alunos têm dificuldade em compreender textos e produzir redações coerentes, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Para enfrentar esses desafios, os professores adotam diversas estratégias pedagógicas, como a utilização de leituras diversificadas, atividades de escrita criativa e debates em sala de aula. Essas práticas visam estimular o interesse dos alunos pela leitura e escrita, bem como desenvolver suas habilidades de interpretação e produção textual. As professoras entrevistadas também destacam a importância do estágio curricular supervisionado durante a formação inicial, que proporciona experiências práticas e contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Além disso, o capítulo aborda a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores. As professoras iniciantes relatam a necessidade de participar de cursos, workshops e grupos de estudo que abordem temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e à prática pedagógica. A formação continuada é vista como uma oportunidade para a atualização dos conhecimentos e para a troca de experiências com outros profissionais da educação.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A pesquisa revela que a articulação entre a formação inicial e continuada é essencial para a melhoria das práticas de ensino. As professoras entrevistadas enfatizam a importância de uma formação sólida, que relacione os saberes teóricos aos práticos, e que considere a realidade escolar e a prática reflexiva. Elas também destacam a necessidade de um acompanhamento constante durante os primeiros anos de carreira, por meio de programas de mentoria e supervisão pedagógica.

Em suas considerações finais, o capítulo reforça a importância de uma formação docente que vá além da mera transmissão de conteúdos teóricos. É necessário que os cursos de formação de professores promovam a integração entre teoria e prática, incentivando a reflexão crítica e a autonomia dos futuros docentes. Além disso, é fundamental que os sistemas educacionais ofereçam suporte contínuo aos professores em início de carreira, proporcionando oportunidades de formação continuada e apoio pedagógico.

A formação inicial e continuada, portanto, são vistas como processos complementares que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino. A prática reflexiva, a atualização constante dos saberes pedagógicos e o apoio institucional são elementos essenciais para a construção de uma prática docente eficaz e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Em conclusão, o capítulo destaca que a formação dos professores de Língua Portuguesa deve ser um processo contínuo, que abrange desde a formação inicial até a formação continuada ao longo da carreira docente. A compreensão das fases do ciclo de vida profissional dos professores e a adoção de práticas pedagógicas reflexivas são fundamentais para enfrentar os desafios da educação contemporânea e para promover uma prática docente de qualidade.

Palavras-chave: FORMAÇÃO INICIAL; FORMAÇÃO CONTINUADA; CICLO DE VIDA PROFISSIONAL; PRÁTICA REFLEXIVA; EDUCAÇÃO.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Referências

FULLER, Frances F.; BROWN, Oliver H. Tornando-se professor. In: Ryan, K. (Ed.). Formação de professores: o septuagésimo quarto anuário da National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1975. p. 25-52.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Ed.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

KATZ, Lilian G. Disposições: definições e implicações para práticas na primeira infância. Perspectivas do ERIC/EECE: uma série de monografias. Urbana, IL: Centro de Informação e Recursos Educacionais sobre Educação Infantil e Primária, Universidade de Illinois, 1993.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51-71, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PERONDI, Marisete Maihack
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariseteperondi@hotmail.com

4. Formação e trabalho docente

Financiamento: Capes

A presente pesquisa aborda a temática da Educação Infantil, focando especificamente na formação continuada dos profissionais que trabalham com crianças pequenas. O contexto atual destaca uma ruptura com os paradigmas assistencialistas, promovendo uma abordagem educacional mais abrangente. Nesse cenário, a prática na Educação Infantil evolui de uma simples prestação de cuidados para uma ação integrada que inclui tanto o cuidar quanto o educar, visando o pleno desenvolvimento das crianças.

Para integrar efetivamente a formação contínua dos profissionais de educação infantil ao seu contexto de trabalho, é crucial reconhecer que as práticas de formação não são universais. O contexto desempenha um papel fundamental, influenciando diretamente os professores e contribuindo para a inovação e mudança nas práticas educacionais. Diante deste contexto, surge o problema de pesquisa: Como os estudos sobre formação continuada têm abordado as necessidades e desafios específicos dos professores de Educação Infantil, e quais são as implicações dessas abordagens para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional desses educadores?

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar estudos sobre a formação continuada na Educação Infantil. Utilizando uma abordagem qualitativa e bibliográfica, a pesquisa se baseia em teses de doutorado realizadas entre 2019 e 2023. A metodologia qualitativa busca compreender a complexidade da realidade social por meio das perspectivas dos envolvidos, focando em dados descritivos e interpretativos para entender as experiências e significados atribuídos pelos participantes.

Ao investigar a formação continuada na Educação Infantil, pretende-se destacar a importância desse tema no desenvolvimento integral das crianças e na melhoria da qualidade do ensino. Esta pesquisa contribuirá para a área da educação ao fornecer

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

insights sobre práticas formativas eficazes e adaptadas ao contexto dos professores, promovendo assim um ensino de qualidade na Educação Infantil.

De acordo com Tardif e Lessard (2014), a docência é uma atividade interativa, onde a relação com os outros constitui o próprio objeto de trabalho docente, sendo fundamental para a ação educacional. Essa abordagem ganha relevância no cenário da Educação Infantil, onde as professoras são encarregadas de planejar e organizar tempos e espaços para enriquecer as experiências individuais e coletivas das crianças pequenas. Isso suscita questões sobre quem são esses "outros" e quais relações se estabelecem nesse espaço, contribuindo para a singularidade desse ambiente educacional.

É crucial criar e garantir espaços na Educação Infantil nos quais os professores possam compartilhar as práticas vivenciadas diariamente durante os processos de formação. Os registros feitos pelas professoras de Educação Infantil desempenham um papel essencial ao interagir com as famílias para apresentar suas atividades ou responder a questionamentos. Além disso, esses registros têm o potencial de servir como referência em práticas futuras, possibilitando uma reflexão sobre o passado e enriquecendo a experiência presente.

O percurso formativo é compreendido como um processo que constitui e contribui para a formação humana. Nesse contexto, a formação, a ser conduzida na escola, é estruturada em torno de uma organização curricular que considera o desenvolvimento e as especificidades que caracterizam a diversidade de cada indivíduo na Educação Básica.

De acordo com Imbernón (2011), a formação continuada desempenha um papel crucial para os profissionais do ensino que buscam atualização científica, pedagógica e didática. Através desse tipo de formação, compreende-se que o professor se desenvolve profissionalmente, ampliando seus conhecimentos e enriquecendo suas práticas. Essa formação continuada deve ser realizada dentro do próprio ambiente escolar, pois essa abordagem reconhece que a interação com colegas-professores e as situações cotidianas têm um potencial formativo significativo, que pode ser integrado às reflexões e teorias.

Os educadores de Educação Infantil costumam chegar aos ambientes educativos munidos de conhecimentos adquiridos durante suas formações iniciais. No entanto, enfrentam desafios ao lidar com as demandas práticas, como lidar com turmas numerosas de crianças pequenas, deparar-se com situações nunca vivenciadas e adaptar-se a espaços

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

limitados. Diante dessas exigências do trabalho, desenvolvem suas próprias estratégias para se tornarem eficazes como professores, observando e aprendendo a partir das experiências vividas no ambiente escolar.

Metodologicamente, a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica foi realizada da seguinte maneira. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi realizada uma busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma da Capes. A busca aconteceu no dia 8 de abril de 2024, utilizando os descritores “formação continuada de professores” e “educação infantil”, entre aspas. Os critérios de inclusão para a seleção das teses foram: Teses publicadas entre 2019 e 2023; Teses na grande área do conhecimento “Educação”; Teses na área de avaliação “Educação”; Teses na área de concentração “Educação”; Teses vinculadas a programas de pós-graduação em “Educação”.

Após a aplicação desses filtros, obteve-se um total de 13 teses. A análise inicial envolveu a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos das teses, resultando no descarte de duas pesquisas que não se enquadravam nos critérios específicos do estudo – uma referia-se ao ensino fundamental e a outra abrangia todos os profissionais da educação física. Assim, onze teses foram selecionadas para a análise detalhada. Os achados sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil, conforme o Quadro 01, são os seguintes:

Quadro 01: Achados sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil

Título	Autor	Ano	Objetivo	Palavras-chave
Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos.	Kallyne Kafuri Alves	2019	Analisar as dinâmicas de FC (formação continuada) desenvolvidas no contexto das IEICs (Instituições de educação infantil conveniadas).	Educação infantil; Formação continuada de professores; Instituições conveniadas.
A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar	Larissa Aparecida Trindade	2019	Realizar e refletir sobre o processo de formação continuada da professora pré-escolar por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática	Educação; Educação infantil; Formação continuada; Brincadeira de papéis sociais e brinquedo; Materialismo histórico-dialético.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

			educativa humanizadora norteada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar.	
Formação contínua na educação infantil brasileira: estratégia de desenvolvimento para professores e crianças.	Eloiza Elena Da Silva	2020	Investigar como se constituiu a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil considerando os aspectos históricos da política educacional para essa formação.	Legislação; Política Educacional; Investigação Bibliográfica e Documental; Formação Contínua de Professores em Educação Infantil.
Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019).	Priscilla De Andrade Silva Ximenes	2020	Apreender os sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados.	Necessidades formativas; Formação Continuada de Professores; Educação Infantil; Teoria da Atividade; Sentidos e Significados.
O papel docente na educação infantil: impactos da formação contínua no repensar profissional de professoras que trabalham com crianças menores de seis anos.	Thais Coutinho De Souza Silva	2021	Identificar, analisar e superar as necessidades formativas desveladas pelas professoras colaboradoras da pesquisa e repensar o papel da educação infantil para a formação integral da criança, e ainda, compreender os impactos dos encontros	Formação contínua de professores; Educação infantil; Grupo colaborativo; Pedagogia histórico-crítica; Conhecimento científico.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

			formativos para a atuação profissional das professoras e possíveis repercussões.	
As linguagens expressivas e a formação dos professores da educação infantil: novas formas de dizer.	Penha Mabel Farias Do Nascimento	2021	Refletir e discutir sobre a importância das diferentes linguagens expressivas no processo de formação continuada e em serviço de professores da educação infantil e suas repercussões no trabalho docente.	Formação Docente; Pesquisa Narrativa (auto) Biográfica; Linguagens Expressivas; Educação Infantil.
Teoria histórico-cultural e formação contínua de professores: estudos e proposições didáticas para a educação infantil.	Elizane Assis Nunes	2021	Analisar elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para a atuação e Formação Contínua de Professores na Educação Infantil.	Educação Infantil; Teoria Histórico-cultural; Formação Contínua de Professores.
Formação continuada de professoras de um centro municipal de educação infantil em Manaus: contribuições para a construção de experiências significativas de educação ambiental.	Adria Marinho Da Silva	2021	Compreender como a formação de professoras de educação infantil pode contribuir para um trabalho pedagógico que potencialize a construção de experiências significativas de Educação Ambiental por adultos e crianças.	Educação Infantil; Educação Ambiental; Formação de professoras; Meio Ambiente; Horta Escolar.
Educação literária e contação de histórias na formação continuada de professores: lançando os fios.	Eliandra Cardoso Dos Santos Vendrame	2021	Compreender como o processo de formação continuada com o curso de extensão, 'Entra na Roda: Formação de Professores Contadores de	Educação Literária; Contação de histórias; Formação continuada de professores; Educação infantil.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

			histórias', contribuiu na ressignificação da formação e das práticas de contação de histórias de professores da Educação Infantil.	
Formação continuada de professoras em um centro municipal de educação infantil em Manaus: construção de sentidos para a literatura infantil.	Aline Janell De Andrade Barroso Moraes	2022	Apreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, os sentidos atribuídos à literatura e às práticas com a leitura literária pelas professoras de um de Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus, durante um processo de formação continuada.	Formação continuada de professoras; Educação Infantil; Literatura Infantil; Sentidos; Teoria Histórico- Cultural.
Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades.	Elvenice Tatiana Zoia	2022	Analisar os desafios e as potencialidades da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) para os professores de Educação Infantil, no período de 2008 a 2017.	Educação; Formação de professores; Formação continuada; Educação Infantil; Teoria Histórico- Cultural.

Fonte: A autora

A análise das onze teses selecionadas revelou um campo profícuo e diversificado de pesquisa sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil. As principais tendências e contribuições observadas incluem:

Diversidade de Focos e Abordagens: As teses abordaram a formação continuada de diferentes perspectivas, incluindo dinâmicas institucionais, intervenções teóricas e práticas, políticas educacionais, estudos de caso, grupos colaborativos, e a utilização de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

diferentes teorias pedagógicas, como a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Relevância das Linguagens e Expressões: Algumas pesquisas destacaram a importância das linguagens expressivas no processo de formação continuada, enfatizando como essas práticas podem enriquecer o trabalho docente e proporcionar novas formas de interação e aprendizado.

Integração de Educação Ambiental: A formação continuada foi também associada à educação ambiental, demonstrando como a capacitação dos professores pode promover práticas pedagógicas significativas e ecológicas, envolvendo tanto adultos quanto crianças em experiências enriquecedoras.

Literatura e Contação de Histórias: A utilização da literatura e da contação de histórias como ferramentas na formação continuada foi evidenciada em algumas teses, mostrando como esses elementos podem contribuir para a ressignificação das práticas educativas e o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças.

Impacto das Políticas Educacionais: A influência das políticas educacionais sobre a formação continuada foi explorada, analisando como legislações e estratégias governamentais moldam e incentivam o desenvolvimento profissional dos professores.

Sentidos e Significados da Formação: Algumas teses focaram em entender os sentidos e significados atribuídos pelos professores aos processos formativos, revelando percepções e vivências que enriquecem a compreensão sobre as necessidades e expectativas dos educadores.

A pesquisa bibliográfica realizada destacou a riqueza e a diversidade dos estudos sobre a formação continuada na Educação Infantil. Os achados reforçam a importância de uma formação continuada contextualizada, que considere as especificidades dos professores e promova práticas pedagógicas inovadoras e significativas. A formação continuada emergiu como um elemento crucial para o desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, para a qualidade da educação infantil oferecida às crianças.

Diante destes achados, é imprescindível que a formação continuada destes profissionais que trabalham com as crianças que estão nos primeiros anos de vida, faz uma grande diferença em sua vida profissional e pessoal, auxiliando e sendo um forte

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

aliado para atender bem as crianças e possibilitar estar em constante aprendizagem, já que aqueles que trabalham com as crianças menores, precisam deste enfoque teórico. Ainda se conclui que várias pesquisas, nos remetem ao enfoque histórico-cultural, demonstrando a relevância desta teoria aos pesquisadores.

Assim, é fundamental persistir na promoção da formação continuada na Educação Infantil, utilizando a prática da sala de aula como base de formação, fomentando a troca de experiências entre os profissionais, investindo na valorização e capacitação dos educadores, implementando políticas públicas adequadas e criando espaços físicos e pedagógicos que atendam às demandas dos profissionais. Somente dessa maneira poderemos assegurar uma educação de qualidade para todas as crianças, durante essa fase crucial de seus desenvolvimentos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação continuada; professores.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In:* TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 15-54.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL

POLI, Odilon Luiz

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

odilon@unochapeco.edu.br

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanarro

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

taniazp@unochapeco.edu.br

VIEIRA, Marilnadi Maria Mascarello

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

mariland@unochapeco.edu.br

4. Formação e Trabalho Docente

Financiamento: Fapesc

O advento da terceira e quarta revoluções industriais, baseadas na microeletrônica, a globalização e as tecnologias digitais mudaram as condições de vida e trabalho, impactando também a educação. Apesar da lenta integração das tecnologias digitais na escola, sua presença é inegável e necessária.

Em pesquisa financiada pela Fapesc, investigamos escolas públicas da região da AMOSC para entender o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. O artigo analisa esse contexto e busca: a) compreender o sentido e papel da escola e do professor na contemporaneidade, frente ao advento das tecnologias educacionais; b) identificar o acesso e a integração das tecnologias digitais na docência; c) verificar o domínio de saberes e fontes de conhecimento dos docentes relativas às tecnologias educacionais.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A pandemia de covid-19 e o isolamento social exigiram soluções remotas urgentes, fazendo das tecnologias digitais aliadas essenciais. Analisamos como essa experiência tecnológica influencia as práticas pedagógicas atuais e como os docentes avaliam a relação entre tecnologias, aprendizagem, acesso e contexto social.

Este trabalho resulta de uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida em 10 escolas situadas em diferentes municípios que integram a região da AMOSC. A seleção dessas escolas atendeu a critérios, em vista de contemplar os diferentes contextos das escolas públicas da região em estudo. Neste estudo específico, a geração de materialidades empíricas foi efetivada por meio de grupos focais, realizados nos dias 06 e 09 de novembro de 2023.

Participaram dos grupos focais 1 (um) docente representante de cada escola envolvida na pesquisa, indicado pelos seus gestores, dentre os professores fossem destaque em demonstrar interesse no uso das tecnologias, ou resistência a essa adoção, nos permitindo compreender tais razões. Cada sessão teve duração aproximada de 90 minutos e realizada de forma remota, através da plataforma do *Google Meet*.

Os depoimentos dos docentes foram transcritos na íntegra e organizados em categorias de análise por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Para a autora, este procedimento metodológico significa “[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.” (Bardin, 2016, p. 7). Identificaremos os participantes do *Grupo Focal 1* de P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P. Da mesma forma, os participantes do *Grupo Focal 2* serão nomeados de D1, D2 e D3, também seguindo a ordem de participação.

Conforme Gómez (2015), desde as últimas décadas do século XX e no início do século XXI, a humanidade vivencia um profundo processo de transformação nos âmbitos da economia, política e sociedade/cultura. Esse contexto é marcado pela crescente presença digital na sociedade. Segundo Schlemmer, Backes e Pelagi (2021), com a popularização da internet e o aumento da capacidade computacional, o digital passou a estar presente em todos os espaços do planeta, tornando informações e dados acessíveis em tempo real, de qualquer lugar.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Kenski (2012) destaca que as tecnologias digitais interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir e nos relacionarmos, criando uma nova cultura e modelo de sociedade. Cunha (2016) aponta que essas transformações exigem mudanças significativas na educação, demandando que as pessoas se apropriem das tecnologias e desenvolvam a capacidade de interagir no meio digital.

Diante do contexto da crescente importância das tecnologias digitais (TD) na vida cotidiana e na educação, é crucial entender as exigências para a formação dos cidadãos e estudantes brasileiros. As novas gerações, denominadas "nativos digitais", usam tecnologias digitais de forma natural, mas estudos indicam que esse uso não melhora significativamente o desempenho escolar sem a mediação de professores.

Pischetola e Heinsfeld (2018) identificam três tipos de habilidades no letramento digital: operacionais, informacionais e estratégicas. Pesquisa com professores do Rio de Janeiro mostrou que os estudantes têm bom desempenho nas habilidades operacionais, mas carecem das informacionais e estratégicas, fundamentais para a incorporação significativa das tecnologias digitais na educação.

Conclui-se, assim, que é necessário um enfoque mais abrangente sobre a cultura digital na formação de professores, superando o uso das tecnologias digitais apenas como ferramentas, e promovendo um pensamento crítico e inovador em relação às transformações digitais.

Num tempo de grandes mudanças, surgem visões de um futuro sem escolas e professores, substituídos por atividades e dispositivos tecnológicos guiados por inteligência artificial. Entretanto, essa visão ignora que a educação implica trabalho conjunto em espaço público, relações humanas imprevisíveis, vivências e emoções. E, por isso, a interação entre professores e alunos, mediada por conhecimento e cultura, é essencial para o desenvolvimento das novas gerações.

Segundo Nóvoa (2022) há duas perspectivas contrastantes: uma que vê a tecnologia como panaceia para os desafios do mundo contemporâneo, e outra que evidencia a falta de acesso e resistência à mudança. Os ganhos proporcionados pelas tecnologias são inegáveis. No entanto, as desigualdades sociais nas escolas são agravadas pela precariedade enfrentada por muitos estudantes e suas famílias.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A docência demanda atenção aos saberes inerentes ao cenário sociocultural em que a escola está inserida. Pimenta e Anastasiou (2002) identificam quatro conjuntos de conhecimentos essenciais: das diversas áreas do saber e do ensino; didático-pedagógicos, relacionados à prática profissional; pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; e relativos à existência humana. Com a mudança nas características dos estudantes, inseridos no mundo interativo das tecnologias, é necessário repensar os fundamentos da ação educacional.

Um conceito que merece reflexão é o de inovação pedagógica, visto como polissêmico no campo da educação, representando diferentes concepções epistemológicas e ideológicas. Cunha (2000) argumenta que inovação na educação não é necessariamente uma metodologia original, mas uma descoberta do outro, resultante de tensões e não apenas da inserção de novidades técnicas e tecnológicas. Inovações rompem com métodos tradicionais, reconfiguram saberes e reorganizam a relação entre teoria e prática.

A maioria das inovações surge de situações-problema. Lucarelli (2003) aponta que dificuldades na experiência didática podem gerar ações transformadoras, criando experiências inovadoras. Tecnologias digitais tendem a ter efeitos positivos na motivação dos alunos e na abertura da escola ao mundo. Loureiro e Veiga-Neto (2022) destacam que, em uma sociedade digitalizada, a formação escolar deve preparar os estudantes para essa realidade, entendendo a governamentalidade algorítmica e contrapor a servidão maquínica. Assim, os novos saberes necessários ao exercício docente incluem a apropriação de recursos tecnológicos e a reflexão crítica sobre seu uso, possibilitando a elaboração de repertórios argumentativos e a formação de sujeitos conscientes e críticos.

Nas discussões realizadas durante as sessões de grupo focal, os professores entrevistados destacam que, embora os alunos sejam ágeis em tecnologias prontas, como jogos e redes sociais, carecem de habilidades de construção e interpretação mais profundas. O P1, por exemplo, menciona que os jovens apresentam bom desempenho em jogos, mas não conseguem construir ou interpretar a tecnologia que utilizam. Esse cenário revela a importância do papel dos professores em auxiliar os alunos a interpretar e utilizar a tecnologia de forma crítica e construtiva.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Além disso, os docentes ressaltam que o acesso às tecnologias digitais trouxe uma abundância de informações, mas essas informações muitas vezes estão desconectadas e necessitam da mediação do professor para se tornarem conhecimento útil. O P1 destaca que, no mundo virtual, a escola oferece um espaço vital para a interação humana, essencial para a formação do caráter e do indivíduo.

O P2 concorda com a importância da escola como local de encontros e destaca as mudanças no papel do professor devido ao acesso a tecnologias como sites de inteligência artificial. Ele observa que, enquanto essas ferramentas podem facilitar a resolução de problemas, também podem inibir o raciocínio crítico dos alunos, que muitas vezes substituem seu próprio pensamento pelas respostas prontas fornecidas pela tecnologia.

A P4, professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, reforça que um dos papéis fundamentais da escola e do professor é orientar os alunos sobre o uso adequado das tecnologias e a necessidade de filtrar as informações acessadas. Ela expressa preocupação com o consumo de fake news e a superficialidade das informações que as famílias muitas vezes não conseguem mediar.

Sobre o sentido e o papel da escola e do professor na contemporaneidade frente ao avanço das tecnologias educacionais, os depoimentos revelam uma discrepância entre as expectativas sobre os "nativos digitais" e suas reais habilidades tecnológicas. Muitos alunos são proficientes em redes sociais, mas enfrentam dificuldades em tarefas mais complexas, como criar um e-mail, digitar ou pesquisar em fontes confiáveis. O P4 menciona que os alunos muitas vezes pegam a primeira informação que encontram online sem verificar sua veracidade, o que destaca a necessidade de orientação contínua por parte dos professores. As habilidades de comunicação dos jovens em relação às tecnologias são questionadas sobremaneira, o que reforça a importância do trabalho educativo da escola e dos professores no seu desenvolvimento. Contudo, a formação dos professores para o uso das TDs é um ponto crítico. Muitos docentes aprenderam a utilizar essas tecnologias por conta própria, com a ajuda de colegas ou dos próprios alunos.

Os relatos indicam que a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas e nas casas dos alunos limita significativamente o uso das TDs. O P5 menciona que muitas famílias não têm acesso à internet ou a dispositivos adequados, o que impede que os alunos realizem tarefas mais avançadas fora da escola. Ele observa que, em cidades interioranas,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

algumas famílias mal têm luz em casa, e os computadores escolares muitas vezes não são os melhores.

Sobre o acesso e a aplicação das tecnologias digitais na docência foram abordadas questões sobre o conhecimento docente para o uso das tecnologias digitais, o processo de formação inicial e continuada. As narrativas dos professores evidenciam que a formação inicial para o uso das tecnologias digitais, exceto para um dos participantes que recebeu formação na graduação, é resultado da iniciativa dos próprios professores. Eles aprenderam a lidar com as tecnologias através do contato com equipamentos pessoais, interação com colegas e estudantes.

O D3 relata que utiliza a internet para pesquisar o que não sabe, afirmando que, muitas vezes, os próprios alunos mostram coisas novas. Ele salienta que não teve nenhuma disciplina específica para trabalhar com as tecnologias durante a graduação, mas utiliza recursos tecnológicos em várias disciplinas. A troca de informações entre colegas e a ajuda dos alunos são fundamentais para o aprendizado contínuo.

A pandemia de Covid-19 foi um marco para a utilização de tecnologias na escola. O D3 menciona que houve formação para todos os professores, especialmente para o uso do Google Meet. No entanto, muitos docentes voltaram às práticas tradicionais após o retorno às aulas presenciais, evidenciando uma resistência à incorporação contínua das tecnologias.

O P4 afirma que, mesmo no período pandêmico, quando a formação tecnológica foi mais intensa, não houve capacitação avançada para o uso de ferramentas e aplicativos em sala de aula. A formação, muitas vezes, ocorre de maneira informal, através de conversas nos corredores e ajuda dos alunos.

Os depoimentos apontam uma divisão entre professores que veem as tecnologias como inevitáveis e benéficas e aqueles que ainda resistem à sua adoção. A troca de informações e o apoio mútuo entre professores e alunos são cruciais para superar essas barreiras. O D1 observa que a resistência docente à integração das TDs está ligada a fatores como idade, conformismo e apego às rotinas tradicionais. Ele considera essa resistência uma teimosia e um adiamento do inevitável uso da tecnologia.

O P3, professor do ensino fundamental, destaca que os docentes precisam seguir um currículo e se adequar à realidade dos alunos. Em muitas localidades interioranas, a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

infraestrutura é precária, e os professores não têm tempo para buscar formação adicional. Ele defende que a resistência à tecnologia não é generalizada, mas muitas vezes é resultado de limitações práticas e estruturais.

Os debates nos grupos focais geraram discussões intensas sobre a responsabilidade pela busca de formação em tecnologias. Enquanto alguns participantes veem a busca por formação como uma responsabilidade individual, outros apontam para a necessidade de processos formativos mais efetivos e avançados oferecidos pelas escolas, sendo esta uma responsabilidade do poder público.

Em resumo, a formação inicial e continuada dos professores em tecnologias digitais é uma questão complexa, que envolve desafios estruturais e pessoais. A troca de saberes entre professores e alunos e entre os próprios docentes é essencial para o desenvolvimento de uma cultura digital nas escolas. A resistência à adoção das TDs, embora presente, pode ser superada com apoio institucional e processos formativos adequados.

A guisa de conclusão, é possível afirmar que ganha ênfase a escola como espaço de interação humana e o papel mediador, exercido pelos professores em relação aos estudantes; pelos professores e estudantes entre si; e, também, pelos estudantes em relação aos professores. A mediação desses em relação aos estudantes se dá, especialmente, voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico para o uso responsável das tecnologias digitais, o que precisa ser provocado, pois não é algo natural.

Nas escolas *locus* da pesquisa, constatamos como aspectos predominantes a fragilidade na infraestrutura em relação a equipamentos e acesso à internet de alta velocidade e resistências em incorporar as tecnologias digitais nas práticas educacionais. Contudo, também identificamos o protagonismo de profissionais na inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem e a convicção, por parte de alguns, acerca das inúmeras possibilidades das tecnologias no mundo conectado, reconhecidas como constituintes da educação e não somente como ferramentas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares.

Agradecimento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa

Catarina (Fapesc)  fapesc

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Palavras-chave: tecnologias digitais; era digital; formação de professores; mundo interconectado

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

CUNHA, M. I. (2000). Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: Linhares, C. F. et al. *Ensinar a aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A.

GÓMEZ, A.P. (2015). *Educação na era digital; a escola educativa*. Porto Alegre: Ed. Penso.

KENSKI, V. M. (2012). *Tecnologias de Ensino Presencial e à Distância*. Campinas, SP: Ed. Papirus.

Loureiro, C. B.; Veiga-Neto, A. (2022). Viver no mundo conectado: formação para além do “conteudismo produtivista. *Pro-Posições*, Campinas, SP | V. 33 | e20200079 | 2022 <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0079>

LUCARELLI, E. (2003). *El eje teoria-practica em cátedras universitárias innovadoras, su incidencia dinamizadora em la estructura didático-curricular*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

NÓVOA, A. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Colaboração de Yara Alvim. Salvador, Bahia, SEC/IAT.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2002). *Docência no ensino Superior*. Vol. I, São Paulo: Cortez.

PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D. (2018). “Eles já nascem sabendo”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.85929>

SCHLEMMER, E.; BACKES, L.; PELAGI, A.M.M. (2021). O habitar do ensinar e do aprender OnLife: vivências na educação contemporânea. In: Schlemmer, E.; Backes, L.; Bitencourt, J.R.; Pelagi, A.M.M (orgs). (2021). *O habitar do ensinar e do aprender OnLife: vivências na educação contemporânea*. São Leopoldo, RS: Casa Livreira.

MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, v.20, 63438. Doi: 10.5216/REVUFG.V20.63438

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFLEXÕES SOBRE OS ESPAÇOS E O COTIDIANO DE RELAÇÕES COM E PARA AS CRIANÇAS: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA ESPERANÇA – BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC)

OLIVEIRA, Raquel Epifania José de
Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú (IFC)
raquel.epifania@edu.bc.sc.gov.br

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira
Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú (IFC)
solange.hoeller@ifc.edu.br

Eixo 4: Formação e trabalho docente

No contexto da Educação Infantil, os espaços físicos desempenham um papel crucial no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Diante desta afirmação, esta pesquisa, aborda a relevância desses espaços e as interações que neles ocorrem, especialmente, no ambiente de um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Balneário Camboriú (SC).

O objetivo central desta pesquisa é analisar criticamente a importância dos espaços na Educação Infantil, especificamente, no Núcleo de Educação Infantil Criança Esperança, destacando como a organização e utilização desses ambientes influenciam nas relações interpessoais e nos processos de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Pretendemos oferecer considerações relevantes para a prática pedagógica e o planejamento de espaços educacionais voltados para a infância, a partir das reflexões da realidade particular do Núcleo mencionado.

Esta pesquisa está em fase de desenvolvimento, sendo conduzida no âmbito de um programa de mestrado acadêmico. Utilizaremos uma abordagem qualitativa, por meio de observações participantes e análise documental, para compreender as dinâmicas de interação entre o planejamento pedagógico, crianças com o ambiente escolar, especialmente, no Núcleo de Educação Infantil Criança Esperança em Balneário Camboriú.

As professoras de referências das crianças, serão fundamentais nesta pesquisa, não apenas como facilitadoras das interações educativas, mas também como organizadoras do espaço físico. Observaremos como elas planejam, configuram e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

sistematizam o ambiente para promover experiências de aprendizagem significativas e estimulantes para as crianças.

Além disso, os referenciais teóricos história cultural e da cultura escolar serão essenciais para embasar nossa análise e interpretação dos dados coletados. Eles nos ajudarão a compreender como as práticas e valores culturais da instituição influenciam as interações das crianças com o ambiente escolar e entre si.

Ao refletir sobre prática pedagógica das organizações do cotidiano devemos pensar também sobre a cultura escolar do núcleo de Educação Infantil e de como estão relacionadas e interiorizadas na identidade da unidade e dos professores da Educação Infantil, buscando compreender como estão sendo oportunizados os ambientes nestes espaços educativos. Há de se pensar também na cultura escolar que é um universo vasto e multifacetado que vai muito além dos limites das salas de referências das crianças e das orientações curriculares municipais, no caso específico desta pesquisa, ao que se referem ao município de Balneário Camboriú.

De acordo com Rodrigues (2022, p. 20), em Viñao Frago (2008), destacamos que o autor se refere à cultura escolar não somente como as formas de pensar os rituais, as cerimônias, mas também como as relações com os elementos de índole material. Conforme confirma a seguinte citação:

A cultura escolar não é composta apenas de modos de pensar e fazer institucionalizados, de rituais, cerimônias e modos de apresentação social, organização e ordenação 'intersomática', mas também de 'elementos extrassomáticos' de índole material" (Viñao Frago, 2008, p. 29).

Como observado, um amplo espectro de elementos que permeiam a vida cotidiana dentro das instituições educacionais. As práticas e condutas que caracterizam a cultura escolar são essenciais para compreendermos a dinâmica do ambiente educativo na Educação Infantil. Desde os modos de interação entre professores e crianças até os rituais e cerimônias que marcam o calendário escolar, a história cotidiana do fazer pedagógico com intencionalidade, revela as nuances e complexidades das relações humanas dentro desse contexto específico.

Quanto ao Núcleo de Educação Infantil Criança Esperança, desde o ano de 2023, temos colaborado em conjunto com a equipe gestora, e os professores, por meio de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

momentos de reflexão e estudos, denominados nesta unidade educativa como "Momentos Coletivos". Esses momentos visam problematizar os espaços das salas de referência, buscando articular sua estruturação com o planejamento pedagógico, a fim de garantir a intencionalidade do brincar e promover aprendizagens significativas para os bebês e crianças. Como representado nas imagens abaixo:

Figura 1 - Foto do Momento coletivo 2023



Figura 2 - foto Momento Coletivo 2024



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Nesse sentido, nos baseamos em reflexões apresentadas por Maria da Graça Horn, em seu livro "Sabores, Cores, Sons e Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil", no qual a autora destaca a importância da organização cuidadosa do ambiente escolar para criar espaços propícios ao desenvolvimento infantil. Horn (2005), ressalta que: "a disposição dos materiais, a organização dos espaços e a seleção de recursos influenciam diretamente as experiências das crianças e seu envolvimento nas atividades educativas".

A partir da imersão em leituras como a sinalizada acima, iniciamos um percurso de verificação das possibilidades de reorganização das salas de referência Núcleo de Educação Infantil Criança Esperança. Diante desse contexto, torna-se evidente a importância de repensar a organização dos espaços na Educação Infantil.

Iniciamos, então, a organização para a construção de ambientes acolhedores, estimulantes e seguros. Iniciamos com o grupo de bebês do Berçário IIB e Maternal IA para promover o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas se sintam felizes, seguras e capazes de explorar seu potencial máximo nestes espaços. Com o passar

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

dos dias e das construções relacionadas aos novos espaços mais professores foram se inspirando e criando “cantos” ou espaços temáticos nas demais salas de referências.

Figura 3 - Sala de referência do Grupo de Bebês BIIB (1 a 2 anos) - Figura 4 - Sala de referência e do Grupo de crianças do Maternal IA (2 a 3 anos).



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Buscando tornar nossas buscas ainda mais estruturadas, baseamo-nos também nas orientações da Proposta Curricular de Balneário Camboriú:

“A organização dos espaços, dos tempos, materiais e do mobiliário da sala de referência de um grupo específico de crianças, bem como de todos os espaços coletivos da instituição, tem como foco criar condições objetivas para realização de diferentes vivências, tais como: execução de variadas formas de jogos e brincadeiras; interações em pequenos grupos, com crianças de diferentes idades e, destas, com adultos, sejam eles profissionais da instituição, membros da família ou da comunidade; atendimento individualizado de bebês e crianças pequenas para que se possa contemplar demandas específicas, de acordo com os níveis de desenvolvimento; contemplar as proposições feitas pelas próprias crianças e sua auto-organização na realização dessas mesmas proposições; realização, por parte dos bebês e das crianças pequenas, de escolhas das vivências que desejam se envolver a partir das reais condições objetivas projetadas pelos diferentes espaços e ambientes, desobrigando-as de se submeterem à constante determinação dos/das profissionais que com elas atuam e das proposições feitas exclusivamente por estes, dentre outras possibilidades.” (Proposta Curricular De Balneário Camboriú, 2021 p, 93, 94).

Além disso, foram sistematizadas várias intencionalidades com relação à organização dos espaços nas salas de referência para crianças bem pequenas. Essas intencionalidades incluem: a disposição dos brinquedos na altura das crianças, a variação dos materiais ofertados, a inserção de elementos não estruturados e naturais, a oferta de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pelo menos três espaços temáticos distintos, e a observação e registro dos interesses das crianças nas interações com o espaço para a reorganização de novas oportunidades.

Nos momentos coletivos de estudos estruturamos passos a seguirmos juntas como: Vamos refletir sobre os espaços? Qual a metragem de cada sala? É possível iniciarmos como? Além disso, nos inspiramos nas reflexões de Miguel A. Zabalza, em sua obra "Qualidade em Educação Infantil", na qual ele argumenta que a qualidade do ambiente educacional é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Iniciamos as medidas, escolhas de materiais, diálogos com as famílias para auxiliar com itens que pudessem colaborar para enriquecer os espaços. Segundo Zabalza (2010), "um ambiente acolhedor, estimulante e bem organizado contribui para promover o bem-estar das crianças e sua participação ativa no processo de aprendizagem".

Nos berçários buscou-se materiais e espaços sistematizados com brinquedos à altura das crianças, materiais naturais, cones e argolas, espaço para descanso, espaços com Cestos do tesouro (com materiais naturais e não estruturados), do mesmo modo os Maternais buscaram promover espaço dos riscantes, espaço e tenda da leitura descanso, espaço da beleza... Vislumbrou-se nestes espaços um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Como mencionado por Horn (2007), o ambiente físico não é neutro, mas reflete as influências culturais e sociais que moldam a experiência das crianças. Esta reflexão destaca a necessidade premente de repensar e reestruturar os espaços nas instituições de Educação Infantil para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Percebemos fatores como: as brincadeiras ficaram organizadas com pequenos grupos em cada área, na oferta dos materiais e espaços possibilitou-se as escolhas dos bebês e crianças, demonstrações de autoconfiança e apreciação nas interações, compreensão por parte dos professores das etapas do desenvolvimento das crianças e suas compreensões dos objetos para uso, manuseio criação e recriação das brincadeiras.

O espaço físico das instituições de Educação Infantil é mais do que apenas um local para as crianças passarem o tempo; é um ambiente rico em oportunidades de aprendizado e descoberta. A compreensão do espaço na Educação Infantil é enriquecida por diferentes perspectivas teóricas. Edwards, Forman e Gandini (1999) ressaltam que o espaço reflete a cultura das pessoas que o habitam, influenciando diretamente as

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

experiências das crianças. Além disso, Horn (2004, 2007) argumenta que a organização do espaço transmite mensagens culturais e sociais, afetando profundamente o desenvolvimento das crianças.

O espaço da sala de Educação Infantil deve ser desafiador, possibilitar momentos para as crianças criarem suas próprias brincadeiras com autonomia, participar de atividades conjuntas e se descentralizar da figura do adulto. A forma de organização do espaço pode interferir diretamente nas aprendizagens infantis. (Horn, 2004).

Em síntese, a organização dos espaços na Educação Infantil desempenha um papel significativo na construção da identidade das crianças. Ao criar ambientes que promovem a autonomia, a participação e a criatividade, as instituições de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: espaço; sala de referência; materialidades, Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ, SC. 2021. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1EISkdWlb12A08zqcpKPrMvU0feEWPba0/view?usp=sharing>> Acesso em 04 junho 2024, 16:02.

RODRIGUES, Bárbara Luiza Ludvig. Documentos Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis - (1966-2020): materialidades, currículo e representações - Camboriú, 2022. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense -

VIÑAO FRAGO, Antônio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata, 2002.

ZABALZA, Miguel Antonio. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ESTADO DO CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA DE ARTE NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

WERLANG, Rodrigo Pivetta

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

rodrigo43@hotmail.com

SCHNEIDER, Marilda Pasqual

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marilda.schneider@unoesc.edu.br

4. Formação e trabalho docente

Financiamento: CAPES¹

O desenvolvimento das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem transformado a indústria, a comunicação, as relações sociais e facilitado novas descobertas e trocas de informações. Esses avanços possibilitaram o aprimoramento da modalidade de ensino a distância que tem ganhado cada vez mais espaço na educação superior.

Geralmente associado à facilidade de acesso ao ensino superior, a entrada desta modalidade de ensino está atrelada ao Processo de Bolonha (1999) e intensificou-se após a pandemia do coronavírus. Se, por um lado, os *think tanks* e as empresas educacionais buscam consensos sobre a relevância e eficácia dessa modalidade de ensino, ressaltando o acesso ao conhecimento e ao ensino superior, principalmente pelas camadas sociais economicamente desfavorecidas, por outro, pesquisadores críticos ao modelo argumentam que a oferta atrelada a custos relativamente baixos são possíveis devido a

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

uma redução dos gastos e otimização dos lucros que afeta a qualidade da formação oferecida e precariza o trabalho docente e a educação superior como um todo, colocando-a à serviço da lógica do capital e forçando outras instituições à transformação do ensino presencial em ensino híbrido. Ademais, os discursos difundidos pela mídia propagam a necessidade constante de capacitar-se durante toda a vida (Guerra; Carrara; Martins, 2022).

Considerando o exposto, este trabalho tem por objetivo analisar a produção de conhecimento (teses e dissertações) que trata da formação inicial de professores de artes na modalidade a distância, buscando verificar o posicionamento dos pesquisadores quanto à oferta desta licenciatura na modalidade a distância. Trata-se de um estudo exploratório, de caráter qualitativo, cujos procedimentos metodológicos estão alinhados com a pesquisa de tipo Estado de Conhecimento². O corpus documental analisado compõe-se de 8 publicações, sendo 4 teses e 4 dissertações, que contemplam as linguagens artísticas: 3 dissertações/teses em artes visuais, 3 dissertações/teses em música, 1 tese em dança, e 1 tese em teatro. A categoria de análise emanou do processo de identificação da temática central emergente apenas de investigação, evidenciada a partir da documentos leitura dos resumos dos trabalhos.

A pesquisa mais remota encontrada sobre o tema da formação de professores de Artes na modalidade EaD foi um *survey* de pequeno porte aplicado com 14 estudantes da Universidade Aberta do Brasil da UnB. Esta pesquisa “buscou verificar como um curso de Licenciatura em Música a Distância tem contribuído com as práticas docentes dos estudantes e quais estratégias e ferramentas do ambiente são mais eficazes para esse fim” (Eid, 2011, p.6). Os resultados apontados pela autora indicam mudanças na visão dos estudantes sobre a aula de música e sua organização. Os estudantes destacam: que os momentos de interação a distância contribuem para a prática, principalmente instrumental; e que, a partir do curso, alinham-se com os princípios do modelo (T)EC(L)A³. Uma consideração interessante ressaltada pela autora é que “embora o

² Caracterizadas por tratarem da “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 21-22).

³ Adaptação realizada por Teca Alencar de Brito a partir do modelo CLASP, do pesquisador e educador musical britânico Keith Swanwick.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

discurso dos estudantes esteja em acordo com princípios atuais do ensino musical, eles demonstram certa insegurança em como colocar na prática tais princípios, solicitando, por isso, mais exemplos e modelos práticos” (Eid, 2011, p. 6).

Constatando as transformações tecnológicas e o crescimento dos cursos EaD de formação de professores, Santos (2012) pretendeu identificar as contribuições do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) aos estudantes que já atuam como professores de música. Através de questionários, os sujeitos destacaram que o curso contribuiu para a aquisição de

conhecimentos de conteúdo, conhecimentos pedagógicos de conteúdo e conhecimentos pedagógicos gerais, assim como contribuições gerais relacionadas à educação a distância, aprendizagem de recursos tecnológicos, organização pessoal, incentivo à pesquisa, entre outros (Santos, 2012, p. 3).

Para finalizar, o autor ressalta a necessidade de mais pesquisas e aprofundamento sobre a temática e com a afirmação de que “a educação a distância apresenta grandes possibilidades e muito potencial para a formação de professores e para a educação” (Santos, 2012, p.3).

A pesquisa de Barros (2012), efetua um estudo de caso em duas universidades federais, uma do Maranhão (UFMA) e, a outra, situada no Rio Grande do Sul (UFRGS), buscando compreender a concepção pedagógica, a estrutura curricular e o desenvolvimento do ensino nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Conclui que os cursos analisados,

estão de acordo com os pressupostos para o ensino de Arte na contemporaneidade, uma vez que consideram os conhecimentos prévios dos estudantes, inserem as tecnologias digitais da informação e da comunicação nas práticas pedagógicas e valorizam a cultura local diante da globalização, além de estarem de acordo com a legislação vigente para a educação nacional (Barros, 2012, p. 4).

Na pesquisa realizada na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), Sampaio (2014) busca “realizar uma síntese analítica e crítica” nos currículos de Artes Visuais oferecidos através do Ensino a Distância. A temática dessa pesquisa é considerada inédita pois, segundo o autor, ainda não existem muitas pesquisas que mapeiam e buscam debater a qualidade da formação de professores ofertada nessa

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

modalidade. A metodologia da pesquisa buscou dar voz aos atores envolvidos no processo, em especial os estudantes.

O autor destaca que os cursos EaD têm ocupado cada vez mais espaço, mas não podem ser entendidos “como uma sucessão, ou substituição da Educação presencial, pois, sua função é, além de aumentar o acesso ao conhecimento, a de realizar-se como uma prática significativa e consequente em relação aos princípios dos projetos pedagógico contemporâneos” (Sampaio, 2014, p. 9).

A partir de sua experiência como tutora virtual no curso de Licenciatura em Artes Virtuais da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Paula (2014) utiliza uma combinação metodológica narrativa e autoetnográfica, autobiográfica e etnográfica virtual para refletir sobre sua formação inicial. A pesquisa buscou “contribuir para dar continuidade ao processo, garantindo uma melhoria da qualidade social do ensino e estimulando uma atitude geradora de compromisso com a vida, em relação à região onde ocorre esse processo de aprendizagem” (Palma, 2014, p. 8). Uma das principais contribuições da pesquisa diz respeito à possibilidade de aprimorar o ensino articulando-o com a experiência docente.

Especificamente na linguagem cênica, Leite (2014) investiga a formação de professores no curso de Licenciatura em Teatro no Programa Pró-Licenciatura ofertado pela Universidade de Brasília (UnB), entre 2008 e 2013, contemplando alunos, professores, tutores e gestores, e analisando o Projeto Político Pedagógico à luz de diretrizes curriculares específicas para formação de professores de Teatro.

Com referencial teórico fundamentado no teatro, pedagogia e formação de professores, tecnologia e educação, o resultado desta pesquisa desvela a necessidade de uma formação que “valorize a produção e a leitura das práticas teatrais e possibilite a construção do conhecimento de forma colaborativa e crítica, na qual os professores em formação tenham uma participação proativa como coautores do processo de ensino e aprendizagem” (Leite, 2014, p. ix).

Motta (2022) questiona “A EAD dança? Corporalidade do Digital”. Sua tese inicia afirmando que área de conhecimento sobre o ensino da dança acumulou saberes que possibilitam o ensino da dança na modalidade EaD. Apoiando-se na desvalorização profissional, má remuneração, dificuldade de formação e de acesso aos cursos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

específicos, capacidade de enriquecimento econômico e cultural, justifica-se a relevância, importância e contribuição dos cursos de licenciatura em dança na modalidade a distância.

A partir disso, a autora utiliza a cartografia para analisar a estrutura curricular do curso de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) possibilita uma educação conceituada como “Onlife”. Os resultados indicam a possibilidade de acesso e superação de dificuldades, por parte dos estudantes, criando “novas formas de alcançar os mais longínquos lugares do estado da Bahia” (Motta, 2022, p. 7); a condição de geração de renda; o uso de ferramenta digitais que “enriquecem o conceito do ensino de dança com as atividades mistas de atividades em EAD” (Motta, 2022, p. 7); e a validação de uma nova experiência do fazer artístico, construindo “no corpo aprendente, o entendimento novo da dança em EAD, que já é muito vivido pelo corpo do discente, a se formar professor” (Motta, 2022, p. 7).

A pesquisa de Pereira (2019) investiga os cursos de Licenciatura em Música oferecidos na modalidade à distância pela Universidade Aberta do Brasil, entre 2007 e 2017, na UnB e na UFSCar, questionando “a formação do professor de Música voltada à educação básica apto para lidar com a diversidade cultural brasileira e alargar o capital cultural dos alunos” (Pereira, 2019, p. 6). O autor discutiu também a precarização do trabalho do tutor e a quebra de paradigmas para o ensino de música à distância.

Os sujeitos dessa pesquisa foram coordenadores, professores supervisores, tutores presenciais e à distância e discentes e, através de entrevistas semiestruturadas e questionários, construiu-se uma discussão que contempla as seguintes dimensões: “(1) Diversidade cultural nos cursos de Licenciatura em Música; (2) Formação do professor voltada à educação básica; (3) Aprendizagem de Música como capital cultural; (4) Formação a distância para Licenciatura em Música; (5) Visões sobre a UAB” (Pereira, 2019, p. 6). Como resultados, a autora destaca a necessidade das licenciaturas em música da UAB contemplarem maior diversidade cultural presente na atualidade para conseguir “alargar o capital cultural dos alunos” (Pereira, 2019, p. 6), contribuindo com a construção de uma unidade cultural nacional.

A proposta do EC indica a realização de um balanço geral das proposições oriundas das publicações dos pesquisadores-autores. Efetivamente, apenas dois autores elaboram proposições a partir dos resultados de suas pesquisas: Santos (2012, p.3), a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

partir dos resultados positivos ensejados pelos cursos de Licenciatura em Educação Musical da UAB, propõe que “ainda há muito a ser pesquisado e compreendido nessa área”. Por outro lado, Leite (2014) realiza indicações pontuais que podem ser aplicadas para os cursos de formação de professores de teatro, tanto na modalidade à distância quanto presencial: a valorização da produção e leitura de práticas teatrais, permitindo a construção de conhecimento colaborativa e crítica.

As proposições, indicadas em duas das oito pesquisas, são amplas e podem ser aplicadas tanto ao modelo a distância, quanto ao presencial. Uma delas, uma ressalta a importância de mais pesquisas e aprofundamento sobre as contribuições do EaD para a formação de professores e, a outra, indica a necessidade de uma formação que valorize a prática e o protagonismo dos estudantes no processo formativo. Uma lacuna nos trabalhos analisados deve-se ao fato de que nenhuma das publicações debateu a temática da polivalência na formação do professor de artes, problema presente em alguns cursos de formação de professores e na prática cotidiana do ensino de artes no contexto escolar.

As perspectivas epistemológicas que permeiam a maioria das pesquisas analisadas neste trabalho possuem características positivistas e interpretativas. Especialmente, os cursos da Universidade Aberta do Brasil com certa frequência são objetos de investigações. Contudo, o foco se circunscreve à relevância do programa. Algumas pesquisas assumem as falas e experiências dos sujeitos entrevistados como parâmetro de avaliação da qualidade dos cursos, contribuindo para a criação do consenso sobre a efetividade do modelo (Guerra; Carrara; Martins, 2022). Em virtude das análises, podemos afirmar, de forma provisória, que as pesquisas sobre a formação de professores de artes, na modalidade EaD, carecem de uma postura crítica que problematize a formação ofertada a partir de uma qualidade referenciada (qualidade pra quê? pra quem?), que busquem apontar as contribuições, mas também chamar atenção para as ausências e as fragilidades da formação nesta modalidade.

Segundo Bertolin (2021), as avaliações de cursos superiores comprovam o baixo desempenho dos cursos EaD em relação aos presenciais, geralmente ofertados por instituições privadas que visam o lucro proveniente da mensalidade desses alunos e oferecem uma formação de baixa qualidade. Embora seja importante reconhecer o papel da EaD na facilidade de acesso por parte de estudantes que estão remotamente distantes

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ou economicamente excluídos das universidades, essa modalidade contribui para perpetuar e aprofundar as desigualdades sociais. A principal preocupação do autor está nos cursos de licenciatura, uma vez que a formação precária de professores que vão atuar na educação básica constitui um “círculo vicioso, visto que crianças originárias de contextos de dificuldade e carências terão como mestres aqueles que não receberam a melhor formação docente” (p. 13).

Para concluir, cabe destacar que, recentemente, o Ministério da Educação (MEC) passou a avaliar o modelo de formação de professores EaD ofertados completamente a distância. Essa postura produzirá novos efeitos que precisam ser reconsiderados nas pesquisas futuras em formação de professores. Nesse sentido, a postura crítica por parte dos pesquisadores será crucial para o aperfeiçoamento desse modelo, de forma que se possa aproveitar de seus pontos positivos, como a oportunidade de acesso, mas também garantir a qualidade necessária, uma vez que esses serão os professores que irão atuar na educação básica que queremos construir no futuro.

Palavras-chave: formação de professores; disciplina de artes; Educação à Distância.

REFERÊNCIAS

BARROS, Luciana Silva Aguiar Mendes. **O ensino de arte na cibercultura:** um estudo dos cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade a distância no Brasil. São Luís, 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/21/1/Dissetacao%20Luciana.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e06958, 2021. DOI: 10.1590/198053146958. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/D3V5HhqRcBvPsthDdjxwxYS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2023.

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de música a distância:** um Survey com estudantes da UAB/UnB. Brasília, 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9963>. Acesso em: 02 dez. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

GUERRA, Yolanda; CARRARA, Virginia; MARTINS, Alcina Maria de Castro. Ensino e formação virtuais: a nova estratégia do projeto de educação a serviço do capital.

Revista Katálisis, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 570–584, set. 2022. Doi: 10.1590/1982-0259.2022.e86938. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/LLCvgBtd9qXyZWNQSVbTYqp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 dez. 2023.

LEITE, Luzirene do Rego. **A formação do professor de teatro na educação a distância**: um estudo da licenciatura em teatro do programa pró-licenciatura na Universidade de Brasília. Brasília, 2014. 353 f. Tese (Doutorado em Artes).

Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18925>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOTTA, Everson Luiz Oliveira. **A EAD dança? Corporalidade do digital**. São Paulo, 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/26563/1/Everson%20Luiz%20Oliveira%20Motta.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PALMA, Elizabete Figueiredo. **Intercâmbio de idéias e de experiências no curso de Artes Visuais/EAD na Unimontes**. Goiânia, 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/39cbdead-0e9f-4659-b09f-cb92669fc03a/content>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PEREIRA, Fabiano Lemos. **Licenciaturas em Música a distância**: um estudo dos cursos da Universidade Aberta do Brasil. Rio de Janeiro, 2019. 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Disponível em:

https://www.bdtu.uerj.br:8443/bitstream/1/14725/1/Tese_Fabiano%20Lemos%20Pereira.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a Distância?** São Paulo, 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03062014-151612/publico/juremasampaiodoutorado.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SANTOS, Terence Peixoto dos. **Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciandos-já-professores**. São Carlos, 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2610?show=full>. Acesso em: 02 dez. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

JUVENILIZAÇÃO NA EJA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

BORTOLINI, Rosane
Universidade do Oeste de Santa Catarina
rosane.bortolini@escola.pr.gov.br

MONSSÃO, Maria Lúcia
Universidade do Oeste de Santa Catarina
mlmonssao@yahoo.com.br

4. Formação e trabalho docente

Financiamento: CAPES

O fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é cada dia mais presente na realidade das escolas da modalidade. Refere-se à diminuição da faixa etária dos alunos matriculados. Esse fenômeno tem implicações significativas tanto para a estrutura pedagógica quanto para as políticas educacionais da EJA. “O “rejuvenescimento” da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca. Isso nos impõe a necessidade de refletirmos sobre estes sujeitos”. (Leão, 2011, p. 69).

Historicamente, a EJA foi concebida para atender adultos que não completaram a educação básica em idade apropriada. No entanto, diversas questões sociais, econômicas e educacionais têm contribuído para a presença cada vez maior de jovens nessa modalidade. Principalmente a partir dos anos 90, com o aumento do desemprego e violência entre jovens, a EJA passou a ser visualizada como mecanismo para minimizar estes problemas e potencializar a formação necessária ao mundo do trabalho para este público (Haddad e Di Pierro, 2000).

O objetivo dessa investigação é analisar a faixa etária dos alunos regularmente matriculados em um Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) do município de Cantagalo, estado do Paraná, nos anos de 2020 a 2023 e refletir sobre os desafios docentes advindos da juvenilização do público dessa modalidade.

Metodologicamente, apresenta uma pesquisa de abordagem mista, do tipo documental, de natureza interpretativa. O Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) foi o *lôcus* de obtenção de dados. Para tanto, a devida autorização de acesso e divulgação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

foi concedida e encontra-se arquivada sob o protocolo nº 21.881.599-5, SEED/NRE LDS. Dentre outras informações de interesse das pesquisadoras, o quantitativo de matrículas e informações relativas à faixa etária dos alunos que solicitaram ingresso no CEEBJA no recorte temporal de 2020 a 2023, foram coletadas. Tais informações foram organizadas em quatro grupos etários, a saber: 15 a 17 anos; 18 a 30 anos; 31 a 50 anos e acima de 51 anos de idade.

Os questionamentos que orientaram esta investigação são: a juvenilização está presente neste CEEBJA em questão? Em que faixa etária houve maior percentual? Que implicações este fenômeno traz para as práticas pedagógicas dos docentes desta modalidade?

A Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. O Art. 5º, considerando o disposto no artigo 4º, incisos I e VII da Lei nº 9.394/96 (LDB)¹, prevê que será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental 15 (quinze) anos completos.

Tanto a LDB de 1996 quanto as legislações que se seguiram legalizam e abrem portas para que alunos menores de 18 anos ingressem na Educação de Jovens e Adultos. Porém, o que se tem visto, principalmente nos últimos anos, é uma chegada massiva de adolescentes transferidos do ensino regular. Isso sinaliza reflexos de uma política de oferta e busca por resultados que exclui os alunos menores que apresentam distorção idade-série assim que completam 15 anos.

Ao observar o total de matrículas na Educação de jovens e Adultos do CEEBJA em questão, que possui oferta semestral, observou-se um decréscimo, a partir de 2021, o que provavelmente se explica com o retorno obrigatório ao atendimento presencial, após o período pandêmico. No ano de 2020 a escola registrou um total de 624 matrículas (soma

¹ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

VIII Colóquio Internacional de Educação

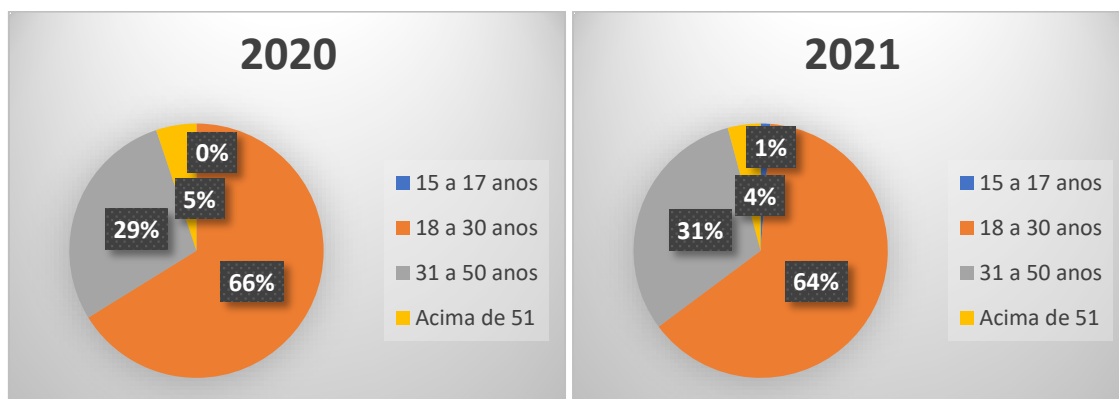
e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

dos dois semestres letivos). Em 2021 foram 648 matrículas. Em 2022, 525 pessoas matricularam e em 2023 o número total caiu para 370 matrículas no ensino presencial. É importante registrar que neste último ano iniciou-se, no segundo semestre letivo, paralela ao ensino presencial, a oferta do formato EaD, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

A partir do número de matriculados, observando-se a idade de cada aluno, foram organizados grupos etários. O primeiro grupo refere-se a alunos que possuem entre 15 a 17 anos. O que se constatou foi um crescimento de 0% para 21% destes sujeitos adolescentes integrando a modalidade nestes quatro anos investigados. O público que compõe este grupo, em tese, são transferidos das escolas de ensino regular, uma vez que estão em idade escolar obrigatória.

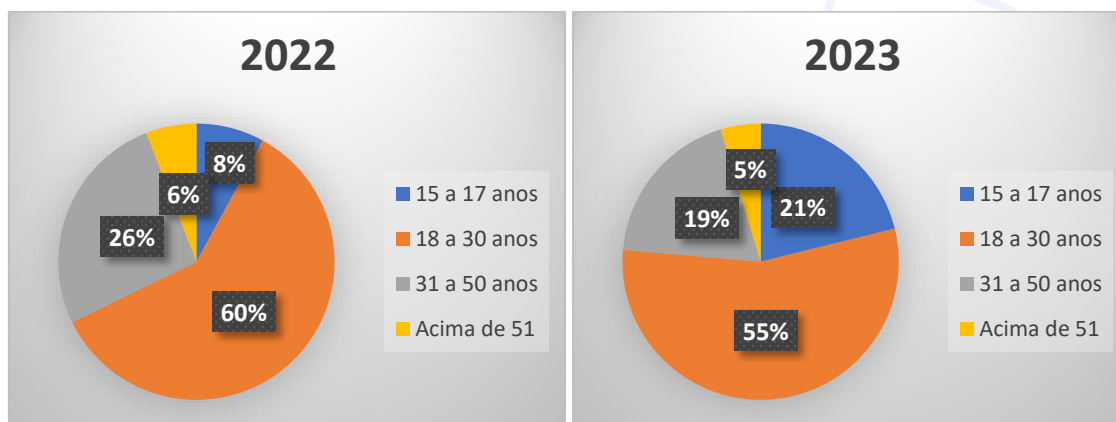
O segundo grupo comporta a faixa etária de 18 a 30 anos. Neste grupo estão jovens que buscam a escola movidos por interesses pessoais ou profissionais. No ano de 2020, conforme dados da pesquisa, 66% dos matriculados estavam neste grupo. Em 2021, 64%, em 2022, 60% e, em 2023, este número caiu para 55%.

Alunos com idades entre 31 e 50 anos, considerada idade adulta, de maior estabilidade, compuseram o terceiro grupo de análise. Observou-se que, de 2020 a 2023, houve uma diminuição de 10% do público dessa faixa etária. Por fim, foram agrupados alunos matriculados no CEEBJA com idades acima de 51 anos. Estes estiveram presentes em todos os anos de investigação compondo uma percentual que variou de 4 a 6%. Majoritariamente, são os adultos e idosos que buscam a escola como forma de realização pessoal e estão em busca de interação social. Abaixo, os gráficos explicitam os dados coletados e relatados.



VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024



Fonte: as autoras

Como se observa nos gráficos acima, no CEEBJA pesquisado, a juvenilização acontece pela entrada de adolescentes na modalidade uma vez que, nos grupos etários de 18 a 30 anos e de 31 a 50 anos o percentual tem se mantido estável. Esta constatação sinaliza uma necessidade de redimensionamento das práticas pedagógicas dos docentes que até a pouco tempo lecionavam para adolescentes no diurno e à noite (via de regra) estavam nas salas de EJA com adultos e idosos. O que se tem hoje é uma miscelânea de público convivendo em um mesmo espaço pedagógico. É um desafio aos docentes. É um desafio às equipes gestoras.

Para todos que atuam na Educação de jovens e Adultos os desafios são complexos tanto quanto numerosos. Neste espaço, é preciso, por exemplo, saber lidar com a diversidade de idades e experiências de vida, com a distorção idade série, com as desigualdades sociais e econômicas, além de precárias condições de infraestrutura e de materiais didáticos, realidade bem comum nas escolas públicas regulares e acentuada ainda mais nas específicas de EJA.

A juvenilização na EJA é um fenômeno que reflete mudanças profundas na dinâmica educacional e social. Enquanto apresenta desafios consideráveis, também oferece a oportunidade de reimaginar a educação para torná-la mais inclusiva e adaptada às necessidades de todos os estudantes que procuram escolarização. Políticas educacionais bem elaboradas, combinadas com práticas pedagógicas inovadoras e apoio abrangente, são essenciais para transformar essa realidade e garantir que a EJA cumpra seu papel de forma eficaz e significativa para todos os seus participantes. É preciso pensar

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ações que “promovam melhorias nas práticas cotidianas dos professores da EJA que se deparam com salas formadas por grupos heterogêneos do ponto de vista cultural e etário” (Jardilino e Araujo, 2014, p. 187).

Ao trabalhar com o público da EJA, não há como desconsiderar tanto as marcas (geralmente negativas) da relação que tiveram com a escola no passado quanto os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, de maneira informal, que trazem na bagagem. “Ao se afirmar presentes como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários de pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra” (Arroyo, 2014, p.12). É uma exigência aos profissionais que atuam na EJA. Exige-se formação a estes para saber lidar com aqueles.

A distorção idade-série, que impulsiona o envio/entrada de adolescentes na modalidade EJA, consiste na discrepância entre a idade cronológica de um estudante e o ano escolar que ele está cursando, ou seja, ocorre quando um aluno tem uma idade maior do que a idade considerada ideal para o ano em que ele está matriculado. Os motivos podem ser advindos de uma entrada tardia no sistema escolar, repetências consecutivas ou mesmo da evasão escolar. Em todos os casos, há negligências no atendimento à criança e ao adolescente, asseguradas pela legislação vigente. Há que se ter o cuidado para não culpabilizar apenas o adolescente pelo seu mau desempenho no percurso escolar e a chegada à EJA. São muitas as questões sociais envolvidas e não se pode desconsiderar as políticas atuais de educação praticadas no ensino regular, baseadas em metas e desempenho que eliminam os entraves que estão no caminho. Em muitos casos, os adolescentes de 15 a 17 anos que não respondem ao chamado da organização atual.

Os desafios que se apresentam na modalidade, incluindo a juvenilização, exigem dos sistemas de ensino uma abordagem multifacetada, envolvendo adaptações curriculares, formação docente, e apoio institucional. É essencial que os educadores estejam preparados para lidar com as especificidades dos jovens, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, motivador e de relevância para os sujeitos, sejam eles adolescentes, jovens, adultos ou idosos. A colaboração entre professores, gestores, alunos e a comunidade é fundamental para o sucesso dessa modalidade de ensino,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Jardilino e Araújo (2014) trazem uma importante reflexão sobre a docência nos dias atuais, que precisa ser pensada no contexto da EJA. Os autores refletem sobre a alienação, a proletarização e a perda de *status* da profissão docente na sociedade. A excessiva carga de trabalho e a necessidade de complementar a remuneração com mais horas de trabalho “transformam os professores em meros executores de tarefas para atingir determinadas metas” (Jardilino e Araújo, 2014, p. 139). Segundo eles, em virtude disso, o trabalho docente fica reduzido à dimensão das tarefas que precisam ser realizadas diariamente, mecanicamente. “Isso provoca um processo alienante que pode ser percebido na perda de capacidade de reflexão sobre o seu trabalho e no intenso desgaste físico, mental e emocional que causa o adoecimento do professor” (Jardilino e Araújo, 2014, p. 139).

O atual perfil do público da EJA, incluindo a juvenilização, com grande número de adolescentes adentrando, bem como as singularidades que permeiam a modalidade, intensifica a necessidade de uma formação contínua para os docentes, superando a alienação e a proletarização. Muitos jovens que ingressam na EJA enfrentam desafios como a evasão escolar anterior, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, e a busca por um ambiente educativo mais acolhedor e motivador. A formação em serviço capacita os professores a entenderem melhor essas realidades e a desenvolverem estratégias pedagógicas que engajem e apoiem esses jovens. Além disso, permite que os docentes criem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e relevante para os jovens, favorecendo a permanência e o sucesso escolar desses estudantes na EJA.

Especialmente na EJA, os alunos apresentam uma grande diversidade de experiências de vida, níveis de escolaridade e necessidades educacionais, o que exige dos professores habilidades pedagógicas adaptativas e conhecimentos atualizados sobre metodologias de ensino ativas, inclusivas e contextualizadas. A formação em serviço possibilita que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas mais eficientes, ao mesmo tempo que se mantêm informados sobre as novas políticas educacionais e recursos didáticos que podem ser aplicados no contexto da EJA.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

É necessário recomposição de aprendizagens. É preciso muita motivação e engajamento para que este público não se evada mais uma vez da escola. É urgente formação e capacitação não só dos professores, mas de todo o conjunto de profissionais que atendem a modalidade. É um jeito diferente de atuar que começa pelo acolhimento, na chegada à escola e segue para o atendimento da secretaria escolar, na efetivação da matrícula, estendendo-se para as salas de aula e demais relações estabelecidas em todo o ambiente escolar, com pedagogas, agentes educacionais e direção escolar.

É salutar que os sistemas de ensino que ofertam EJA e, por isso, responsáveis por ela, acompanhem as mudanças de perfil, promovam e ofereçam condições e formação para que os docentes atuem com eficiência na modalidade e que os alunos não só consigam acessar o direito à educação, mas permaneçam e tenham sucesso neste retorno aos bancos escolares.

Palavras-chave: EJA; Juvenilização; desafios docentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 jun. 2000.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.14, p. 108-130, maio/ago., 2000.

JARDILINO, J.R.L; ARAÚJO, R.M.B. **Educação de jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEÃO, G.M.P. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA AOS PROFESSORES PARA ATUAR NO NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

KLEIN, Sirlei Stallbaum

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

sirleinstall_16@hotmail.com

ROSTIROLA, Camila Regina

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

camila.rostirola@unoesc.edu.br

4. Formação e trabalho docente

Financiamento: CNPq

A Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017 pela Lei 13.415/2017, conferiu mudanças significativas para a educação no Brasil. Com a organização curricular mais flexível e a inclusão de novas disciplinas, essas transformações apresentaram diversos desafios, inclusive para o trabalho dos professores, principalmente no que diz respeito à formação necessária para fazer frente às mudanças. Diante deste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação continuada oferecida aos docentes para atuarem no Novo Ensino Médio (NEM) no estado de Santa Catarina.

A pesquisa segue uma abordagem metodológica crítica, que, de acordo com Ozga (2000, p. 93 apud Cox, 1980, p. 128-130), questiona e analisa as origens das instituições e das relações de poder, em vez de aceitá-las como definitivas e verdadeiras. Esta abordagem permite-nos evitar a replicação de discursos e práticas dominantes que podem perpetuar desigualdades.

É sabido que a aprendizagem de um professor não se limita à sua formação inicial. Diariamente, a prática docente revela diferentes necessidades e realidades, a qual exige que os professores se envolvam em um processo contínuo de aprendizagem, para que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

possam (re)aprender e (re)significar suas práticas diárias, bem como, também promover seu crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores é essencial para promover uma cultura de colaboração e troca de experiências entre os profissionais da educação. De acordo com Nóvoa (1992, p. 14), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Através desses espaços de aprendizagem e reflexão, os docentes podem compartilhar práticas pedagógicas, discutir desafios e buscar soluções conjuntas para melhorar a qualidade do ensino.

Assim, a formação continuada contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais necessárias para atender as demandas dos alunos, bem como, na preparação para trabalhar com a diversidade cultural e social presentes nas salas de aula. Logo, “a formação continuada, a atualização constante e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva são algumas das estratégias que podem auxiliar os professores a enfrentar esses desafios e a se tornarem agentes transformadores da educação” (Oliveira et al.; 2023, p.144).

Outro aspecto que demonstra a importância da formação continuada é quanto às novas demandas educacionais e tecnológicas. De acordo com Rodrigues (2014), os professores deparam-se com dificuldades generalizadas quanto à falta de tempo e reduzido conhecimento tecnológico. Além disso, a formação continuada contribui para a valorização da profissão docente, promovendo a motivação e satisfação dos professores em sua carreira e impactando positivamente em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao discutir a importância da atualização docente, é necessário abordar as intencionalidades por trás dessas iniciativas. Nesse sentido, às políticas de formação continuada de professores, estão pautadas em Leis, Resoluções e diretrizes que, segundo Martini (2021, p. 187), “são exemplos da posição estratégica do controle da formação docente para a efetivação das políticas educacionais gestadas sob a égide neoliberal”. Portanto, identifica-se uma crescente expansão do mercado educacional, onde governos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

e organismos multinacionais aproveitam a formação continuada de professores para intervenções no mercado educacional, transformando a educação em uma mercadoria.

Pautados em argumentos de que “[...] a educação pública, no Brasil, é precária, e o privado deve “contribuir” para elevar sua qualidade, trazendo os princípios de mercado, que são mais eficientes e produtivos [...]” (PERONI, 2020, p. 11), são possibilitadas parcerias entre o setor público e privado para implementar ações assentadas no que visam um discurso de promover melhorias na educação. De acordo com Morosini, Nez e Woicolesco (2022, p. 18), “a formação docente mostra-se como estratégica no âmbito das políticas educacionais”. Assim, no domínio da educação, existem várias organizações privadas¹ e agências multilaterais que desempenham um papel significativo na definição de políticas, no fornecimento de financiamento e na implementação de programas formativos a nível mundial.

Nessa via, organizações privadas como a Banco Mundial, FMI, OCDE, OMC Fundação Bill e Melinda Gates, a Pearson Education e a Khan Academy, Instituto Ayrton Senna, Sebrae, Instituto Iungo, Instituto Natura, Instituto Votorantim, Fundação SM, Sistema S, entre outras, estão ativamente envolvidas na promoção de iniciativas e inovações educacionais. Logo, tais organizações “[...] definem aos países subdesenvolvidos como devem ocorrer as políticas educacionais, desde a formação docente, passando ao nível de escolaridade, currículos e a especificidade do trabalho docente” (Dornellas; Matos; Nascimento; 2021, p. 91).

Nesse sentido, muitos contratos são firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada, tais atividades compreendem: “[...] formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas” (Dornellas; Matos; Nascimento; 2021, p. 91).

Tal conjuntura apresentada evidencia que a política de formação continuada para professores é “regulada, possivelmente, pelas relações estabelecidas entre a política

¹ As organizações privadas e agências multilaterais “[...] aprimoram sua atuação com um cardápio de serviços, a partir da oferta de novas tecnologias de ensino, plataformas digitais, implantação de sistemas educacionais de gestão, disseminação e produção de materiais didáticos, programas de formação continuada, avaliação e testes padronizados, dentre outras inúmeras e variadas possibilidades neste campo” (Dornellas; Matos; Nascimento; 2021, p. 28).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educacional e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital” (Mata; 2021, p. 14), ou seja, não se trata de uma política concreta de desenvolvimento e reconhecimento das necessidades dos educadores.

A seguir, passamos a analisar como a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC) está organizando a política de formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio. Tendo em vista que a Lei nº 13.415/2017 não faz menções específicas à formação continuada dos professores, a nível nacional, a mesma vem sendo alinhada às diretrizes da LDB, seguindo as orientações da BNCC e trabalhando em conjunto para alcançar as metas do PNE.

Em 2018, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com o objetivo de auxiliar as Secretarias de Educação de todas as unidades federativas e escolas na implementação da Lei nº 13.415/2017. A partir disso, o estado de Santa Catarina implementou gradativamente esses ajustes, “[...] iniciado com a adesão, em 2018, e implementação em 2019, de 120 unidades escolares, denominadas escolas-piloto, por meio da Portaria MEC nº 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (SEESC; 2020, p.28). Em 2022, ocorreu a implementação em todas as escolas da rede estadual.

Mediante ao contexto de Reforma, o estado de Santa Catarina também buscou reorganizar seus currículos e propostas pedagógicas por meio da criação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCM), o qual está organizado em quatro cadernos. Em 2019, a SED/SC organizou encontros de formação com as equipes pedagógicas, gestores e professores das escolas-piloto do estado. O objetivo foi apresentar os marcos legais e as principais alterações decorrentes da Lei 13.415/2017.

No entanto, as formações oferecidas até então pela SED/SC não contemplaram todos os profissionais da educação, quanto menos a totalidade dos professores, os quais tiveram que ministrar aulas desde o início do processo de implementação, mesmo com muitas dúvidas. De acordo com o plano de ação de implementação do NEM em SC, foi proposta a formação de equipes Gestoras do NEM e do grupo de professores para atuação nas escolas-piloto. No entanto, esta formação foi conduzida através de coordenadores, também conhecidos como multiplicadores, responsáveis por participar das formações

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

oferecidas pela SED/SC e, posteriormente, transmitir as informações a outros educadores nas suas respectivas escolas (MEC, 2018).

De acordo com Silva, Martini e Possamai (2021), entre 2019 e 2020 poucos encontros formativos foram realizados pela Secretaria Estadual de Educação (SED/SC) de forma presencial, sendo em sua grande maioria realizados por meio de webconferências, ou seja, seminários, aulas ou conferências em formato de vídeo com compartilhamento online.

De 2021 em diante, a SED/SC vem oferecendo diversos cursos de formação continuada, predominantemente por reuniões virtuais com baixa carga horária, ocorrendo principalmente durante o ano letivo, por meio de pacotes prontos desenvolvidos por parcerias com diversas instituições privadas. Contudo, as parcerias estabelecidas pela SED/SC para realizar as formações, especialmente com o Instituto Iungo, têm suscitado críticas em detrimento aos interesses subentendidos.

Além disso, não foram encontrados registros nos documentos observados acerca de ações por parte da SED/SC, quanto a disponibilidade de internet e acesso para todos os educadores durante as formações oferecidas, uma vez que as formações foram ofertadas em sua grande maioria de forma on-line. Logo, compreende-se que possam existir dificuldades quanto à participação dos educadores nas atividades online, para acessar materiais de estudo, sanar dúvidas, compartilhar experiências e comunicação com outros colegas e formadores.

Diante do exposto, concordamos com Magalhães e Azevedo (2015, p. 4), quando retratam um cenário de mercantilização da educação, “[...] em que cursos de formação passam a ser terceirizados e/ou oferecidos virtualmente, muitas vezes com a participação da iniciativa privada, trazendo para o ensino a lógica do mercado [...]”. Isso é preocupante e nos faz refletir, pois a educação não deve ser tratada como uma mercadoria, mas como um direito fundamental de todos os cidadãos. O contexto histórico das formações continuadas evidencia o risco de priorizar interesses e lucros em detrimento do desenvolvimento pedagógico dos professores. Nesse sentido, o compromisso com a formação dos docentes deve prevalecer sobre a lógica mercadológica, garantindo que o desenvolvimento profissional dos professores esteja alinhado com a melhoria da educação, e consequentemente da sociedade.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

As formações continuadas de professores oferecidos pela Secretaria Estadual de Santa Catarina têm suscitado reflexões acerca de como vem ocorrendo. A SED/SC tem adotado uma abordagem predominantemente virtual, com encontros de baixa carga horária e conteúdos pré-estabelecidos em parceria com instituições privadas. Tal modelo levanta preocupações, uma vez que os pacotes elaborados por parcerias externas podem não atender às necessidades específicas dos professores, que atuam em diferentes realidades. Além disso, a realização de cursos durante o ano letivo pode gerar sobrecarga de trabalho e baixa adesão por parte dos professores.

Outro ponto crítico é a dependência excessiva da modalidade virtual. Embora as tecnologias digitais tenham se tornado essenciais na atualidade, a formação continuada não deve se limitar aos encontros virtuais. O contato presencial, a troca de experiências e a interação direta com outros profissionais são aspectos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Portanto, é importante promover discussões, estimular pesquisas, fortalecer programas já existentes, bem como, implementar novos programas de formação continuada para atender as demandas dos professores do Novo Ensino Médio, especialmente no estado de Santa Catarina, as quais sejam norteados por uma perspectiva crítica e uma educação que possa contribuir para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLISC.pdf>>. Acesso em: 07/06/2024

DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart; DE OLIVEIRA MATOS, Luciane Martins; DO NASCIMENTO, Rosenerly Pimentel. Políticas educacionais. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-89826-81-1.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

MAGALHÃES, Lígia K. C.; AZEVEDO, Leny C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: Entre a lei e o trabalho docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf>>. Acesso em: 19/01/2024 11:26

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MARTINI, Tatiane A.; SILVA, Filomena L. G. R. Implementação da contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em Santa Catarina: Formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.11, n.2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6216/3284>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MATA, Áurea A. R. da. A lógica do capital e seus reflexos sobre as políticas de formação continuada dos professores da educação básica. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 11, n. esp.1, p. e021014, 2021. DOI: 10.30612/eduf.v11iesp.1.16501. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/16501>. Acesso em: 3 maio. 2024.

MOROSINI, Marília & Nez, Egeslaine & Woicolesco, Vanessa. (2022). Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 30. 813-836. 10.1590/s0104-40362022003002959. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361931375_Organismos_internacionais_e_as_perspectivas_para_a_formacao_de_professores_no_marco_da_Agenda_E2030. Acesso em: 03 de maio de 2024.

NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_CL_UDIA_JUSTU_S_T_RRES_PEREIRA_520926749.pdf. Acesso em: 21 de abr. de 2024.

OLIVEIRA, Lidiane M. M.; GUIMARÃES, Lucélia T. A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização. E-curriculum. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. v. 15 n. 3 (2017). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30709>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

OZGA, J. Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PERONI, Vera. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, v. 41, p. 1-17, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

RODRIGUES, A. L. Dificuldades, Constrangimentos e Desafios no Processo de Formação de Professores. In Aprendizagem Online, Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA2014), pp.838-846, novembro 2014, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ISBN 978-989-8753-08-3. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34340>. Acesso em: 28 abr 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FORMAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DE NUSSBAUM E ANTUNES: UM OLHAR SOBRE A DEMOCRACIA E A HUMANIDADE

FARDO, Vivian Emilli Fallgatter Silva
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
vivianfardo@gmail.com

4. Formação e trabalho docente

O mundo contemporâneo sofre influência da ligação entre a formação e o trabalho. A formação, muitas vezes, determinada pela educação, está vinculada com a necessidade de aprender, de aprimorar competências e de abraçar valores, permitindo que o indivíduo enfrente e supere desafios. Igualmente crucial, o trabalho sustenta financeiramente o indivíduo, ao mesmo tempo que molda o conceito de cidadania. A busca pelo conhecimento, pelo trabalho, pela democracia e pela verdadeira natureza como ser humano estão englobadas por ideologias de Nussbaum (2015) e Antunes (2020) numa perspectiva filosófica. Esses pontos de vista nos fornecem uma visão ampla e completa.

Quando se é deparada com a relação entre a formação na perspectiva de Nussbaum (2015) e o trabalho na perspectiva de Antunes (2020) são encontradas questões importantes. Os modelos econômicos na educação e a pressão para se preparar melhor o indivíduo, de modo que responda às exigências do mercado de trabalho são influências crescentes e os levam a se questionar, como a humanidade e o desenvolvimento dos princípios democráticos podem ser sustentados e promovidos atualmente?

Neste contexto de mudança, este resumo expandido tem como objetivo aprofundar a compreensão dos autores, Nussbaum e Antunes, sobre a ligação entre formação e trabalho e identificar os desafios contemporâneos emergentes nesta aliança. Portanto, procura-se explicar sistemas de preparação que reconheçam a humanidade e fortaleçam os princípios democráticos.

Para atingir estes objetivos, esta investigação adotará uma abordagem qualitativa com especial enfoque nos métodos hermenêuticos, o que permitirá aprofundar na interpretação e na análise crítica das obras de Nussbaum (2015) e Antunes (2020), relacionado com a formação e trabalho do indivíduo.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Como forma de enriquecer a compreensão do conceito de Nussbaum (2015) sobre a relação entre a formação e o trabalho que o indivíduo desenvolve, este resumo expandido assume como um percurso reflexivo, sendo assim, objetivo deste resumo expandido é promover o diálogo em torno da construção de sociedades mais democráticas e humanas.

Os dados para este estudo foram coletados através de uma abrangente revisão da literatura, incluindo o trabalho dos pensadores nesta área, em que as ideias estão profundamente enraizadas nas interligações entre a formação e o trabalho dos indivíduos. Utilizou-se métodos qualitativos, os quais permitiram analisar detalhadamente as obras de Nussbaum (2015) e Antunes (2020), visando compreender esses conceitos de complexidade em contextos contemporâneos. Os objetivos são considerados exploratórios, pois buscam investigar ideias e desafios atuais relacionados ao tema e identificar perspectivas futuras.

O itinerário desse resumo expandido foi dividido em duas partes distintas. Na primeira parte, investigou-se as ideias da autora Nussbaum (2015) e do autor Antunes (2020) sobre a ligação entre a formação e o trabalho, os quais são os pontos em comuns e de divergência nas perspectivas filosóficas. Como estes pensadores enfatizou-se a importância da formação na promoção da cidadania e na defesa dos princípios democráticos, ao mesmo tempo que reconhecem os desafios colocados pelos modelos econômicos na educação.

Já na segunda parte, focou-se nos desafios contemporâneos emergentes da intersecção entre a formação e o trabalho. Examinou-se como a crescente, influência o paradigma econômico na educação e na pressão para que a formação esteja mais alinhada com as necessidades do mercado de trabalho, que estão impactando negativamente a humanidade e a democracia. Ao analisar possíveis perspectivas de formação para proteger e promover a essência como seres humanos e para fortalecer os princípios democráticos na sociedade em evolução.

O sociólogo brasileiro Antunes (2020) centra a sua análise na intersecção entre a formação e o trabalho, enfatizando a crescente influência do paradigma econômico na educação. O autor argumenta que a economia molda frequentemente a formação dos indivíduos para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, levantando questões

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

fundamentais sobre a autonomia educativa em relação às necessidades econômicas. Este impacto afeta a qualidade da formação, questionando se o indivíduo está desenvolvendo plenamente as suas capacidades ou simplesmente preparando-o para o seu papel específico no mercado de trabalho. Antunes enfatiza a complexidade e as contradições desta atividade humana tão fundamental. No século XXI, cada vez mais os indivíduos estão completamente dependentes do trabalho para sobreviver, porém enfrentam instabilidade e também o desemprego, resultantes da dinâmica do capitalismo, que se exclui milhões de indivíduos do mundo produtivo, gera formas de trabalho informal e intermitente que corroem os direitos sociais e as conquistas históricas dos trabalhadores.

O autor rejeita a ideia da finitude do trabalho e oferece uma visão mais matizada que reconhece os seus aspectos alienantes e potencial emancipatório. Embora o trabalho possa ser uma fonte de alienação, é também uma parte importante da interação social humana. Antunes (2020), critica visões unilaterais do trabalho, defendendo a necessidade de reconhecê-lo como atividade fundamental na luta pela sobrevivência e bem-estar social. Ele alerta para os perigos de uma vida inteiramente reduzida ao trabalho, especialmente nas condições do capitalismo, onde o trabalho pode tornar-se uma experiência exploradora e alienante. Antunes sublinha a importância de procurar formas de trabalho que libertem e enriqueçam a vida dos indivíduos.

A filósofa Nussbaum (2015) oferece uma perspectiva complementar, pois ela acredita que a educação não deve ser reduzida à mera preparação para o mercado de trabalho. Ao invés disso, enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades humanas básicas, como pensamento crítico, empatia e compaixão. Defende também uma abordagem educacional destinada a formar indivíduos que possam participar ativamente na vida democrática contribuindo para uma sociedade mais justa.

A filósofa Nussbaum (2015) oferece uma perspectiva complementar, acreditando que a educação não deve ser reduzida à preparação para o mercado de trabalho. Ela enfatiza o desenvolvimento de habilidades humanas básicas, como pensamento crítico e empatia, e defende uma abordagem educacional destinada a formar indivíduos que possam participar ativamente na vida democrática. Nussbaum valoriza as artes e humanidades no desenvolvimento da "visão interior" dos alunos, defendendo uma formação que vá além do conhecimento técnico para abordar questões de gênero, raça,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

etnia e experiência intercultural. Ela vê a arte como uma ferramenta para cultivar cidadãos globais que compreendam e valorizem diferentes culturas.

No entanto, a crescente pressão para formar indivíduos para o mercado de trabalho é uma realidade, o que pode levar a uma ênfase excessiva nas competências técnicas em detrimento do desenvolvimento destas competências humanas fundamentais. O grande desafio é encontrar um equilíbrio que atenda às necessidades do mercado de trabalho sem comprometer a formação de indivíduos plenos e participantes da vida democrática.

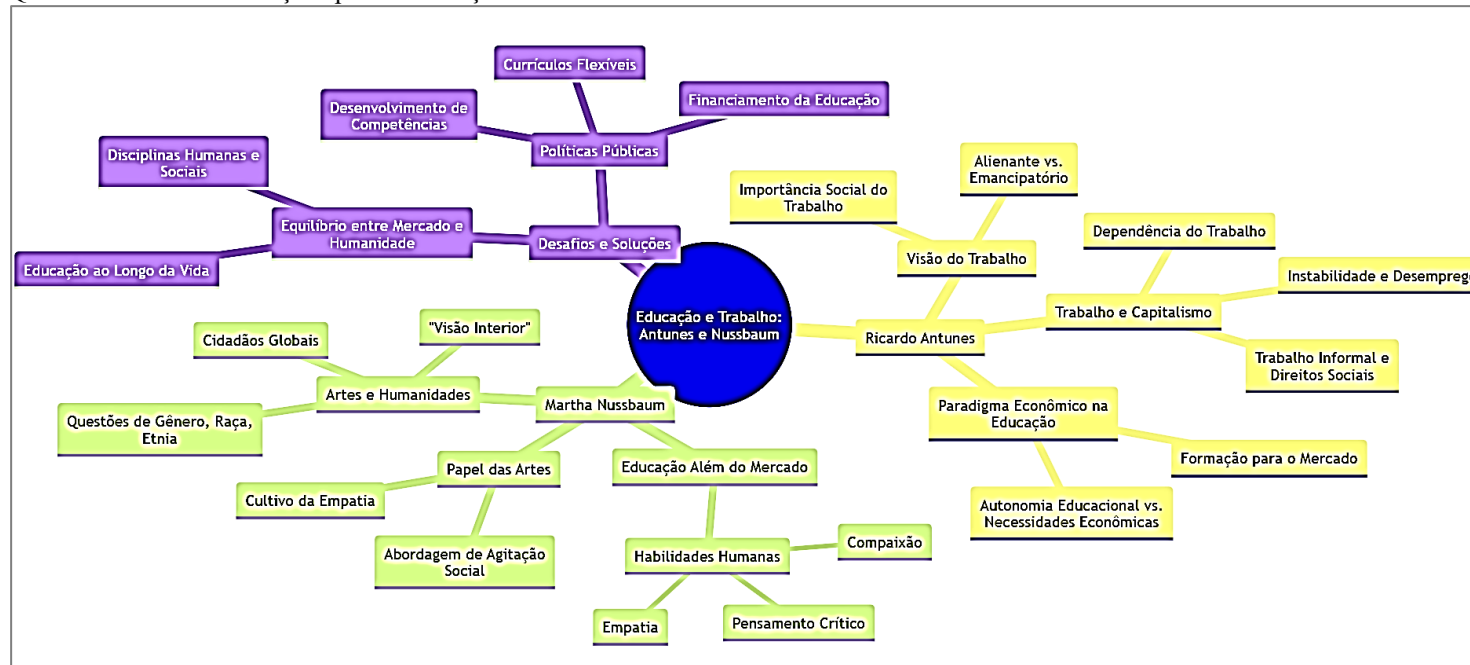
Uma solução potencial para sanar esse contexto é enfatizar as disciplinas de humanidades na educação, uma vez que estas áreas desempenham um papel vital no desenvolvimento de competências interpessoais, compreensão cultural e pensamento crítico. Ademais, à medida que o mercado de trabalho continua evoluindo, a educação ao longo da vida torna-se cada vez mais importante, permitindo que os indivíduos desenvolvam continuamente as suas capacidades humanas ao longo das suas carreiras.

Em conjunto, as ideias de Antunes (2020) e Nussbaum (2015) encorajam a refletir sobre o propósito da educação e como equilibrar as exigências do mercado de trabalho com o desenvolvimento de indivíduos plenos, os quais possam contribuir para uma sociedade justa e democrática. Entende-se que esta discussão é vital à medida que se enfrenta os desafios complexos da interação entre a formação e o trabalho num mundo em constantes mudança. Buscando interligar as ideias dos autores estudados, foi construído um mapa mental que destaca o equilíbrio entre o mercado de trabalho na perspectiva de Antunes (2020) e os desafios da formação sob as ideias de Nussbaum (2015), apontando para possíveis soluções, conforme pode ser verificado no Quadro 1.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Quadro 1 - Possíveis soluções para a formação do indivíduo e o mercado de trabalho



Fonte: a autora (2023).

Este mapa mental faz uma análise entre as ideias de Antunes (2020) e Nussbaum (2015), as quais guiam nesta reflexão, demonstrando que a formação deve ir além da técnica. Deve-se adotar uma abordagem que enfatiza competências como o pensamento crítico, a empatia e a sensibilidade cultural. Sendo assim, entende-se também que esta abordagem holística é fundamental para formar indivíduos que não só tenham sucesso nas suas carreiras, mas que também possam contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática, capaz de enfrentar os desafios de um mundo em constantes mudanças.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A intersecção entre a formação e o trabalho nas circunstâncias contemporâneas cria diversos desafios, os quais refletem as complexidades do capitalismo moderno e as exigências de um mercado de trabalho em constante mudança.

Nussbaum (2015) enfatiza a educação liberal, defendendo que a formação deve ir além da aquisição de competências técnicas para promover capacidades críticas e empáticas. Já Antunes (2020) destaca a crescente precariedade do trabalho e a necessidade de uma formação que prepare os indivíduos para enfrentarem e resistirem a estas condições. Uma possível solução para estes desafios é integrar uma educação que equilibre as competências técnicas com o desenvolvimento da consciência crítica e social, preparando os indivíduos não só para o mercado de trabalho, mas também para o pleno exercício dos direitos de cidadania.

Ainda contextualizando o tema, Nussbaum (2015) defende a educação para além da formação técnica e profissional, pois para ela a formação deve incluir o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e empáticas, fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e equitativa. A autora corrobora reforçando: “Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento” (Nussbaum, 2015, p. 26). Esta abordagem é fundamental para que os indivíduos possam enfrentar os desafios de um mundo globalizado e conectado, onde a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais e pela adaptabilidade são tão importantes como as competências técnicas.

Antunes (2020), por sua vez, direciona-se na realidade do trabalho no capitalismo contemporâneo, caracterizado pela precariedade e flexibilidade. Ele considera que a formação deve centrar-se nestas transformações para que os indivíduos consigam não só adaptar-se às exigências do mercado, mas também resistir e combater a deterioração das condições de trabalho. Para Antunes (2020, p. 61) “a precarização não é algo estático, mas um modo de ser intrínseco ao capitalismo”. Portanto, a formação deve incluir uma compreensão crítica das dinâmicas econômicas e sociais, as quais moldam o mundo do trabalho, permitindo aos indivíduos participar ativamente nas mudanças destas realidades.

As soluções para estes desafios envolvem a integração do ensino técnico e das artes liberais. Isto significa que o currículo combina o desenvolvimento de competências

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

práticas com a promoção do pensamento crítico, da consciência social e da capacidade de ação coletiva. Nesse sentido, entende-se que a formação deve permitir que os indivíduos se tornem trabalhadores competentes e cidadãos conscientes, capazes de compreender e influenciar as estruturas sociais e econômicas em que vivem.

Em resumo, os desafios atuais na intersecção entre a formação e o trabalho exigem uma abordagem educativa, que seja, ao mesmo tempo prática e crítica. Assim, as contribuições de Nussbaum (2015) e Antunes (2020) são cruciais para compreender a necessidade da educação preparar os indivíduos, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Outrossim, aliar a formação técnica à educação voltada ao desenvolvimento da consciência crítica e empática parece ser uma solução viável para esses desafios, uma vez que, eles possam ajudar a formar indivíduos capazes de navegar e transformar os complexos cenários do trabalho contemporâneo.

Neste estudo foi adotado uma abordagem qualitativa e uma abordagem hermenêutica, para assim poder realizar uma análise aprofundada das obras de Nussbaum (2015) e de Antunes (2020). Ao explorar os pensamentos e as ideias dos autores, enriqueceu-se o debate sobre como encontrar o equilíbrio entre a formação de um cidadão pleno as exigências do mercado de trabalho.

Mediante o exposto, na perspectiva de Nussbaum (2015) e Antunes (2020), a relação entre a formação e o trabalho é um tema contemporâneo de grande relevância. A sua análise mostra que o crescente impacto econômico na educação e a pressão sobre a formação para o mercado de trabalho colocam desafios significativos para os indivíduos.

Constatou-se que a filósofa Nussbaum (2015) defende a importância de uma abordagem educacional que não apenas prepare os indivíduos para o trabalho, mas também desenvolva as suas capacidades humanas, promova a participação ativa na democracia e contribua para uma sociedade justa e equitativa.

Fica evidente que é crucial reconhecer a importância das disciplinas de humanidades e de ciências sociais na educação, para de fato promover uma educação ao longo da vida, permitindo aos indivíduos desenvolver continuamente capacidades humanas no percurso de suas carreiras. As políticas públicas que encaram a educação como um bem público, investem em currículos flexíveis e programas de desenvolvimento

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

de competências são fundamentais para preservar a essência da humanidade e os princípios democráticos na sociedade atual.

Em suma, a abordagem de Nussbaum (2015) e Antunes (2020) lembra que a formação e o trabalho não devem ser dissociados da humanidade e da cidadania ativa. Ao refletir sobre estes temas tão complexos, aspira-se a uma sociedade mais justa e democrática, na qual a formação e o trabalho tornam-se aliados na busca pela realização da natureza humana essencial.

Palavras-chave: Formação. Trabalho. Educação. Democracia. Humanidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A INTEGRAÇÃO DA AVALIAÇÃO POR PARES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

FELDMANN, Alfeu José
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
profealfeu@gmail.com

5. Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras

Financiamento: Fapesc

Este resumo expandido apresenta um relato de experiência a partir da utilização da avaliação por pares com o auxílio das tecnologias digitais, visando um processo avaliativo significativo diante da aprendizagem. O problema de pesquisa que norteou a investigação apresentou o seguinte questionamento: Como a utilização de ferramentas digitais pode facilitar e promover a participação ativa dos alunos no processo de avaliação por pares? O objetivo desta investigação foi descrever uma vivência da utilização da avaliação por pares, a partir de um relato de experiência na disciplina de filosofia. Metodologicamente, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. O estudo em questão busca contribuir para um melhor entendimento sobre a utilização da avaliação por pares no processo de ensino-aprendizagem, bem como a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica.

A avaliação por pares (*Peer Assessment*) trata-se de uma metodologia ativa e tem se mostrado uma estratégia eficaz no contexto educativo. Como destacado por Hypolito *et al.* (2020), essa metodologia atua como uma forma de avaliação formativa e alternativa, na qual os alunos avaliam o desempenho de seus colegas e são avaliados por eles. Isso não só os envolve ativamente no processo de avaliação e aprendizagem, mas também reforça a responsabilidade compartilhada no ambiente educacional.

A referida avaliação não só promove habilidades críticas, mas também pode ser aplicada usando diversas ferramentas e métodos, tornando-a uma prática versátil. Hypolito *et al.* (2020, p. 292), relatando sobre *Online Peer Assessment* (OPA), descrevem

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que “essa avaliação pode utilizar escalas ou graduação e também feedbacks orais ou escritos. Ainda pode utilizar um método misto, com escalas e feedback”. Essa flexibilidade permite que a avaliação seja adaptada a diferentes contextos e necessidades educacionais, proporcionando uma abordagem mais abrangente e eficaz na avaliação do desempenho dos alunos.

Outra dimensão da avaliação por pares é a descentralização do processo avaliativo. Capellato *et al.* (2020, p. 7) ressaltam que “quando descentralizamos a avaliação do professor, damos aos alunos uma participação ativa na avaliação”. Essa descentralização empodera os alunos, proporcionando-lhes uma oportunidade de influenciar diretamente suas próprias avaliações e as de seus colegas.

É possível reconhecer a avaliação por pares como uma forma de avaliação formativa, que contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Alves e Felice (2012, p. 192) em estudo realizado sobre o assunto, assim se manifestaram: “trataremos neste estudo de um tipo de avaliação formativa, a avaliação dos pares, ou coavaliação: avaliação em que um grupo de alunos atribui notas aos colegas de uma mesma sala”. Esta prática não apenas promove um aprendizado contínuo, mas também engaja os alunos em um processo de reflexão e autocritica constante, elementos fundamentais para a construção de um conhecimento sólido e significativo.

A avaliação por pares pode ser aplicada em diferentes disciplinas escolares. Este trabalho, embora se concentre na avaliação por pares, também demonstra o uso de tecnologias digitais no ensino de filosofia. A integração de tecnologias digitais no ensino de filosofia é perfeitamente viável. Segundo Araújo, Mendes e Champaoski (2020, p. 67), “as práticas educativas no ensino de filosofia precisam preocupar-se com a formação humana e profissional e não podem ficar à margem do uso das inovações e das tecnologias digitais em sala”. O uso de uma plataforma digital, desenvolvida na plataforma *Wix* para a realização das avaliações, exemplifica essa integração, tornando o processo de avaliação participativo, mais acessível e dinâmico.

A avaliação foi posta em prática em um seminário temático realizado na disciplina de Filosofia em uma turma da terceira série do Ensino Médio, sob a responsabilidade do pesquisador titular da disciplina. De acordo com Capellato *et al.*

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

(2020, p. 7) “neste tipo de atividade (seminário), os alunos são estimulados a pesquisar de forma independente para produção de conteúdo para apresentação”.

O princípio subjacente a essa prática é que os alunos, por conviverem na mesma sala de aula por um longo período, conhecem bem seus colegas, suas limitações e potencialidades em relação às atividades propostas. O objetivo principal da atividade foi promover um processo avaliativo mais justo, aproveitando a intensa convivência entre os pares como suporte. Além de avaliar o conhecimento dos alunos, a atividade visou desenvolver suas habilidades críticas e autônomas.

A primeira etapa da atividade consistiu na apresentação dos temas que compunham o seminário. Após a apresentação, a turma foi dividida em seis grupos, visando à formação de grupos equilibrados. No entanto, cada aluno teve a liberdade de escolher o tema que desejava pesquisar. A tarefa de cada grupo era pesquisar sobre o tema, apresentar aos colegas e promover um debate em aula sobre o assunto estudado. Os temas, contextualização e questões norteadoras são apresentados na Tabela 01:

Tabela 01 - Temas, contextualização e questões norteadoras

Tema	Contextualização	Questões Norteadoras
Filosofia e Inteligência Artificial	Explora implicações éticas e filosóficas da IA.	- Máquinas podem ter consciência? Implicações éticas? - Impacto da IA no trabalho e responsabilidade?
Feminismo e Filosofia	Influência do feminismo, questionando estruturas tradicionais.	- Mudanças filosóficas no entendimento ético e moral? - Gênero e identidade individual?
Ética e Tecnologia	Dilemas éticos do avanço tecnológico, incluindo privacidade e impacto social.	- Limites éticos na coleta de dados? - Regulação ética da tecnologia? Quem decide?
Filosofia Política Contemporânea	Teorias políticas atuais sobre justiça, liberdade e governança.	- O que é justiça social? Como alcançá-la? - Papel do Estado na proteção da liberdade individual?
Ética Ambiental e Filosofia da Natureza	Relação entre humanos e meio ambiente, ética	- Valor moral da natureza e dos animais?

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

	ambiental e sustentabilidade.	- Decisões humanas e sustentabilidade?
Filosofia da Ciência	Bases filosóficas do método científico e implicações éticas.	- Contribuição da filosofia para a prática científica? - Limites do conhecimento científico?

Fonte: O autor

A segunda etapa da atividade foi a apresentação dos critérios de avaliação do seminário, para que os grupos pudessem organizar seu trabalho de pesquisa compreendendo o processo avaliativo da atividade e estivessem cientes de que, embora o trabalho de pesquisa fosse em grupo, a avaliação seria individual e realizada pelos colegas e pelo professor. Os alunos foram alertados sobre a avaliação ser feita somente a partir dos critérios definidos evitando influências de afinidades. Os critérios de avaliação estão descritos na Tabela 02.

Tabela 02 - Critérios de avaliação

Clareza e Organização da Apresentação	Avalia o quão bem o conteúdo foi estruturado e apresentado, considerando a fluidez, a lógica na sequência dos tópicos e a capacidade de sintetizar as informações.
Domínio do Conteúdo	Analisa o nível de conhecimento do apresentador sobre o tema, incluindo a precisão das informações e a capacidade de aprofundar o assunto.
Provocações para Debate (sobre o tema)	Avalia a capacidade do apresentador de gerar discussões e reflexões pertinentes sobre o tema apresentado, estimulando a participação da audiência.
Integração com o Grupo na Apresentação	Observa como o apresentador colaborou com os outros membros do grupo, incluindo a divisão de responsabilidades e a coesão durante a apresentação.

Fonte: O autor

Constituindo-se como terceira etapa da atividade, em grupo, os alunos prepararam sua exposição sobre o tema escolhido. Para isso, fizeram uso do laboratório de informática, que estava conectado à internet, e pesquisaram por um período de três aulas. Após a conclusão das pesquisas, como quarta etapa, foi apresentado aos alunos a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

plataforma que serviu de ferramenta para proceder com o processo avaliativo. Na imagem 01, é possível observar a parte da página em que a avaliação foi feita:

Imagem 01 - Tela do sistema para avaliação por pares (avaliação fictícia para exemplificar)

The image shows a web interface for peer evaluation. At the top, a section titled "Quem está avaliando:" (Who is evaluating?) contains a text box with "99999", a dropdown menu with "ALUNO EXEMPLO", and a year selector with "2024". A red arrow points from the text box to the dropdown with the label "Identificação de quem está avaliando". Below this, a section titled "O que está sendo avaliado:" (What is being evaluated?) contains a dropdown with "33", a dropdown with "Grupo 10", a dropdown with "1º Trimestre", and a dropdown with "SEMINÁRIO 3EM". A red arrow points from the text box "O aluno insere sua matrícula estudantil, e as demais informações são importadas automaticamente pelo sistema" to the "33" dropdown. Below this, a section titled "Quem está sendo avaliado:" (Who is being evaluated?) contains a dropdown with "ALUNO EXEMPLO", a dropdown with "2024", a dropdown with "99999", a dropdown with "Grupo 10", and a dropdown with "1º Trimestre". A red arrow points from the text "Critérios avaliados" to the "2024" dropdown. Below this, there are four colored boxes representing evaluation criteria: "Clareza e Organização da Apresentação" (orange) with a value of 9.0, "Domínio do Conteúdo" (yellow) with a value of 6.0, "Provocações para Debate (sobre o tema)" (green) with a value of 7.0, and "Integração com o grupo na apresentação" (blue) with a value of 7.0. Each box has a dropdown arrow. A red arrow points from the text "Nota atribuída para cada critério" to the 9.0 value. Below these boxes is a yellow button labeled "AVALIAR". A red arrow points from the text "Botão para registrar a Avaliação" to the "AVALIAR" button. To the right of the criteria boxes is a box labeled "NOTA:" with a value of 7.25. A red arrow points from the text "Nota recebida pelo aluno, composta pela média dos critérios avaliados" to the "NOTA:" box.

Fonte: o autor

Observa-se na imagem a presença de todos os campos de identificação da avaliação, assim como os critérios separados por cores para facilitar a visualização do avaliador. Junto a cada critério, havia um *dropdown* com valores numéricos de 0 a 10 para o avaliador selecionar a nota de cada critério. A nota final, dada tanto pelo colega quanto pelo professor, foi composta pela média das notas recebidas nos quatro critérios definidos.

Na quinta etapa iniciaram-se as exposições e debates dos temas pesquisados. Para cada tema, o tempo reservado foi de, no mínimo, uma aula de 45 minutos e, no máximo, duas aulas de igual duração, dependendo do desenrolar do debate. Para melhorar a dinâmica do seminário, a organização do espaço da sala de aula foi alterada para o formato de círculo, com o objetivo de proporcionar melhor visão e interação entre os participantes.

Após cada apresentação, os alunos utilizavam seus *smartphones* pessoais, conectados à internet, para acessar o sistema *online* desenvolvido na plataforma *Wix* e avaliar o desempenho de seus colegas. Além da avaliação pelos pares, cada aluno teve a oportunidade de realizar uma autoavaliação, refletindo sobre sua própria performance durante o seminário.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

É importante destacar que, após a conclusão da apresentação, apenas os nomes dos integrantes do grupo que apresentou apareciam individualmente para os avaliadores. Isso permitia que os alunos atribuísem notas exclusivamente aos colegas do grupo que realizou a apresentação. Para garantir a imparcialidade e evitar possíveis vieses, a reatribuição dos nomes dos integrantes a outros grupos era realizada através das configurações do sistema, as quais eram acessíveis apenas ao professor. Desta forma, o professor controlava o momento em que cada grupo seria avaliado.

Esse processo garantiu que a avaliação fosse prática, rápida e acessível para todos os envolvidos. A composição da nota final de cada aluno que apresentou foi definida com 40% da média das notas atribuídas pelos colegas e 60% da nota atribuída pelo professor. Esse sistema de ponderação buscou equilibrar a visão crítica dos alunos com a experiência e a imparcialidade do professor. Na imagem 02, apresenta-se um exemplo da composição das notas de um grupo que apresentou:

Imagem 02: Captura da composição das notas de um grupo avaliado

Nome do Estudante	60,0	40,0	Notas dos colegas	Nota do Professor	NOTA FINAL	Avaliações Recebidas
Peso da nota do professor	60,0	40,0	9,02	9,00	9,01	27
Peso das notas dos colegas			8,17	8,50	8,37	27
			9,70	10,00	9,88	27
			8,31	8,75	8,58	27
			8,66	8,75	8,71	27

Fonte: o autor

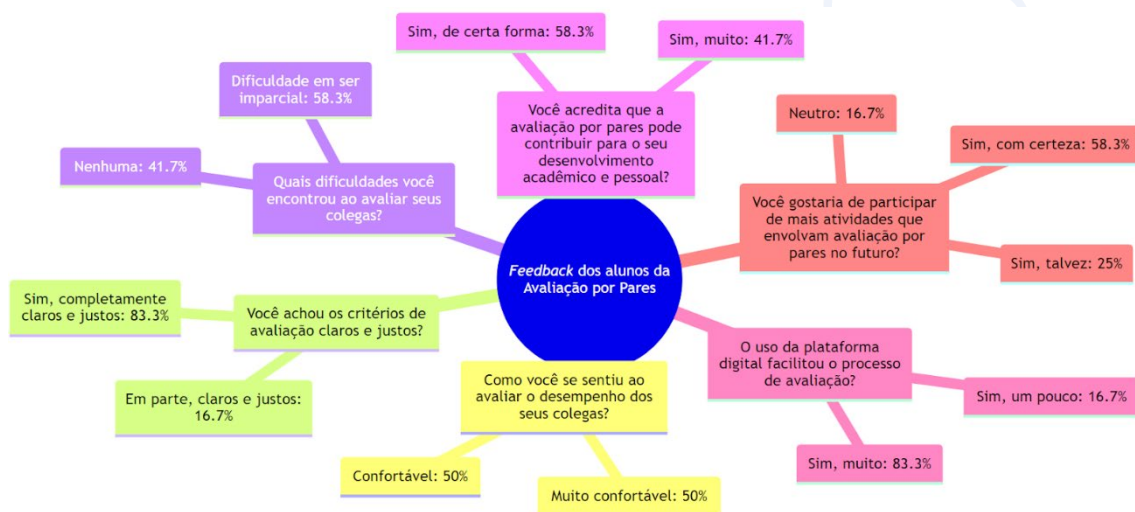
O anonimato das notas atribuídas pelos alunos avaliadores foi assegurado, de modo que o aluno avaliado tem acesso apenas à média das notas recebidas dos colegas e à nota atribuída pelo professor. Esse quadro foi exibido aos alunos pelo professor ao término do seminário.

Ao final das apresentações, foram colhidos depoimentos dos estudantes por meio de um formulário anônimo criado na plataforma *Google Formulários* e enviado ao grupo de *WhatsApp* da turma, tendo como objetivo um *feedback* da forma de avaliação da atividade desenvolvida. Ao todo foram 24 respostas colhidas. As perguntas e o resultado do *feedback* podem ser vistos na imagem 03:

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Imagem 03: Perguntas e percentuais de respostas dadas pelos alunos



Fonte: o autor

A aplicação da avaliação por pares na referida turma, na disciplina de Filosofia apresentou resultados positivos e significativos. A maioria dos alunos se adaptou bem ao papel de avaliadores, sentindo-se confortável ao avaliar o desempenho dos colegas. Isso pode estar atribuído à clareza dos critérios de avaliação e ao suporte do professor oferecido ao longo da atividade, garantindo uma avaliação equitativa.

No entanto, a subjetividade inerente ao processo de avaliação por pares gerou algumas discrepâncias nas notas atribuídas, possivelmente influenciadas pela proximidade entre os alunos. Houve a previsão desse efeito, e para mitigá-lo, o professor reforçou constantemente a importância de uma avaliação justa e criteriosa, destacando o objetivo principal de desenvolvimento acadêmico e pessoal. Além disso, a questão da imparcialidade e a pressão social para dar boas notas aos amigos foram identificadas como principais dificuldades enfrentadas pelos alunos.

A aceitação geral da metodologia de avaliação por pares e o interesse contínuo dos alunos em participar de futuras atividades desse tipo refletem um alto nível de engajamento e satisfação. O uso da plataforma digital facilitou significativamente o processo de avaliação para a maioria dos alunos, tornando a avaliação prática, rápida e acessível. A prática incentivou os alunos a se prepararem melhor para suas apresentações, aumentando a dedicação e o compromisso com a qualidade do trabalho apresentado.

A forma de avaliação descrita neste trabalho demonstrou ser uma experiência positiva, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e engajador.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Os alunos não só puderam desenvolver habilidades críticas e autônomas, mas também se beneficiaram de uma abordagem que valoriza a participação ativa e a responsabilidade compartilhada no processo educativo. A utilização da plataforma digital mostrou-se eficaz na facilitação do processo avaliativo, garantindo uma experiência prática e acessível, o que foi amplamente reconhecido e aprovado pelos estudantes.

Em síntese, esta abordagem pedagógica pode ser considerada uma ferramenta valiosa para futuros projetos educacionais, reforçando o papel ativo dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação por pares; tecnologias digitais; ensino de filosofia; ensino médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana Célia; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. Avaliação formativa: estudo da coavaliação no ensino médio e superior. **Intercâmbio**, São Paulo, v. XXV, p. 190-201, 2012. LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

ARAÚJO, Arthur Silva; MENDES, A. Aparecido Pinhelli; CHAMPAOSKI, E. Blaszkowski. O ensino de filosofia no ensino médio: tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras. In: MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli (org.). **Ensino de filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 65-75.

CAPELLATO, Patrícia; VASCONCELOS, Lucas Victor Benjamim; RANIERI, Maria Gabriela Araújo; SACHS, D. Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e21973495, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3495>.

HYPOLITO, Vera Adriana Huang Azevedo. **Online peer assessment (avaliação pelos pares online)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

HYPOLITO, Vera Adriana Huang Azevedo; ROSA, S. dos Santos; LUCCAS, S. Avaliação pelos pares com o uso de tecnologias digitais no ensino superior. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 281-307, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2461> . Acesso em: 18 mai. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL: UM ESTUDO DE REVISÃO

MARTINI, Daniele

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

danimartini1978@gmail.com

FERREIRA, Jacques de Lima

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

jacques.lima@unoesc.edu.br

5 Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras

Financiamento: UNIEDU/FUMDES

O Cálculo Diferencial e Integral é componente curricular presente, principalmente, nas grades curriculares de cursos de engenharia, Matemática e Física. Por envolver cálculos avançados e também a matemática abstrata, o estudo de Cálculo exige do acadêmico uma sólida base de conhecimentos matemáticos para que possa obter êxito ao cursá-lo.

No entanto, algumas problemáticas envolvendo a aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral vêm de longa data, como o elevado índice de evasão e também de reprovações constatadas em diversos estudos (Cavasotto, 2010; Dörr, 2017) e evidenciando o insucesso dos acadêmicos frente ao estudo desse componente curricular.

Como fatores contribuintes para o alto índice de reprovação e evasão/desistência dos acadêmicos, estão defasagens de conhecimentos matemáticos oriundos da Educação Básica (Cavasotto, 2010; Dörr, 2017) e, também, o pouco comprometimento com a autoaprendizagem ou mesmo a ausência do hábito de estudo, pois muitos estudantes esperam que tudo lhes seja apresentado pronto, pouco recorrendo aos livros didáticos ou

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

mesmo às atividades de monitoria para tirar dúvidas, em estudos extraclasse (Cavasotto, 2010).

Tais problemáticas evidenciam fragilidades tanto no ensino quanto na aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral. O modelo tradicional de ensino, ainda muito presente nas práticas pedagógicas, centrado no protagonismo do professor e na transmissão de conteúdos, têm se mostrado obsoleto diante de uma comunidade acadêmica que anseia por metodologias em que os acadêmicos possam participar de forma mais ativa do próprio processo de aprendizagem e que amenizem tanto as dificuldades de aprendizagem quanto à evasão nesse componente curricular.

Uma das possibilidades que se apresentam para o ensino, hoje, são as metodologias ativas, que podem proporcionar um ensino mais dinâmico, possibilitando ao acadêmico se comprometer e desenvolver ativamente sua aprendizagem, com o auxílio do professor que tem como principal tarefa ser mediador do conhecimento.

As metodologias ativas abrangem estratégias de ensino cujo foco é centrado na participação efetiva dos estudantes em sua própria aprendizagem, de forma flexível, interligada e, também, híbrida. São práticas que despertam e incentivam a reflexão e a curiosidade do estudante, propondo questionamentos e desafios, das quais o estudante participa pensando sobre o que fazer e como fazer, em ambientes nos quais é possível a colaboração e o desenvolvimento da autonomia em tomadas de decisão (Bacich; Moran, 2018).

Como características das metodologias ativas, ressalta-se a problematização que deve partir da realidade do acadêmico; a função do professor que deve ser a de mediador do conhecimento e propor diferentes e múltiplas atividades; o aluno que deverá ser o protagonista da própria aprendizagem; o ambiente da sala de aula a ser organizado de diferentes maneiras de modo a facilitar as interações e o ambiente colaborativo; o uso de diversificados recursos pedagógicos não se restringindo somente ao quadro e canetão e também a avaliação formativa da aprendizagem (Bacich; Moran, 2018; Berbel, 2011).

Esse estudo objetiva compreender as contribuições do uso de metodologias ativas no ensino de Cálculo Diferencial e Integral, partindo do seguinte questionamento: *o que as pesquisas brasileiras apontam como contribuições e como desafios do uso de metodologias ativas no ensino de Cálculo Diferencial e Integral?*

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, e de natureza interpretativa. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica abrange o estudo de pesquisas anteriores, a partir de livros, artigos, teses, dissertações, etc., onde o pesquisador utiliza os textos e as contribuições dos autores para conhecer o que já foi estudado e pesquisado sobre o tema de investigação. Também pode auxiliar o pesquisador na elaboração do problema de pesquisa, bem como na identificação de lacunas e fragilidades passíveis de investigação.

O levantamento dos trabalhos para esse estudo foi realizado no dia 14 de abril de 2024. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, optou-se pela busca em todos os campos com os descritores *metodologia ativa* e *cálculo e ensino* selecionando-se somente *teses* e o recorte temporal *2014-2023*. Essa busca retornou 66 teses. No portal de periódicos da Capes a busca envolveu os mesmos descritores e recorte temporal supracitado, selecionando-se somente *artigos* e *periódicos revisados por pares*, o que resultou em 35 trabalhos.

Como delimitação desse estudo estabeleceu-se que os trabalhos a serem selecionados deveriam estar relacionados ao ensino de Cálculo Diferencial e Integral com metodologias ativas. Os critérios definidos para inclusão e exclusão dos trabalhos são apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e de exclusão dos trabalhos

Critérios de inclusão	Nº de trabalhos	
	BDTD	Capes periódicos
Pesquisas que se referem ao contexto educacional brasileiro	3	6
Pesquisas que discutem o uso de metodologias ativas no ensino de Cálculo Diferencial e Integral no Ensino Superior		
Total de trabalhos selecionados		
Critérios de exclusão	Nº de trabalhos	
	BDTD	Capes periódicos
Estudos envolvendo o contexto educacional de outros países	1	1
Estudos que não se referem ao componente curricular Cálculo Diferencial e Integral	28	16

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Pesquisas que se referem ao Cálculo Diferencial e Integral, mas que não discutem sobre o uso de metodologias ativas	17	3
Estudos voltados à Educação Básica	9	3
Trabalhos repetidos	8	6
Total de trabalhos excluídos	92	

Fonte: elaborado pelos autores

Após aplicar os critérios de inclusão e de exclusão, o *corpus* de investigação ficou constituído por 3 teses e 6 artigos, apresentados a seguir, no quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos envolvendo o uso de metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Cálculo Diferencial e Integral

Autor(es)	Ano	Título
HALLAL, R.	2022	Integração das metodologias ativas de ensino <i>Just in Time Teaching</i> e <i>Peer Instruction</i> aplicadas à disciplina de Cálculo Diferencial e Integral 1: estudo em um curso de engenharia
FONTES, L. S.	2021	As metodologias ativas de aprendizagem e sua contribuição para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral
PREVOT, F. B.	2019	Uma abordagem com uso de <i>M-Learning</i> na aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral em cursos de engenharia baseada em ABP e modelagem matemática
SILVA, M. M.; KEMCZINSKI, A.; SANTOS, G. M. T.	2023	Aprendizagem Baseada em Problemas: uma sequência didática para Cálculo Diferencial e Integral I
NACHTIGALL, C.; ALVES, R. da S.	2023	A Sala de Aula Invertida no ensino de cálculo: repercussões de uma experiência na formação de professores de matemática
AGUIAR, G. de F.; AGUIAR, B. de C. X. C.	2020	Projeto sistema de velocidade embarcado: estudo de caso na disciplina de Cálculo
LOPES, A. P. C.; REIS, F. da S.	2019	Vamos viajar? – uma abordagem da Aprendizagem baseada em Problemas no Cálculo Diferencial e Integral com alunos de Engenharia

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BACELAR, F. A.; RIOS, M. F.; CARVALHO, T. M. X. B. de.	2019	Proposta de ensino aprendizagem a ser aplicada em disciplinas de Engenharia Civil na Universidade de Fortaleza
NEUENFELDT, A. E.; SCHUCK, R. J.; GOULART, L. K.; NEUENFELDT, D. J.; RODRIGUES, A. W.	2018	A construção de objetos de aprendizagem como metodologia ativa para o ensino de integrais duplas

Fonte: elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa.

A seguir, apresenta-se uma síntese das contribuições e dos desafios frente ao uso das metodologias ativas para o ensino e para a aprendizagem em relação aos conteúdos do Cálculo Diferencial e Integral.

As metodologias ativas exploradas nos estudos envolviam a Aprendizagem Baseada em Projetos (Aguiar; Aguiar, 2020; Bacelar; Rios; Carvalho, 2019); Aprendizagem Baseada em Problemas (Prevot, 2019; Silva; Kemczinski; Santos, 2023; Lopes; Reis, 2019); Sala de Aula Invertida (Hallal, 2022; Nachtigall; Alves, 2023; Bacelar; Rios; Carvalho, 2019); Objetos de Aprendizagem (Neuenfeldt; Schuck; Goulart; Neuenfeldt; Rodrigues, 2018) e Aprendizagem Baseada em Equipes (Bacelar; Rios; Carvalho, 2019).

Os autores evidenciam que as metodologias ativas proporcionam aulas mais dinâmicas destacando o engajamento como um dos fatores positivos, relacionado à participação, maior interesse e motivação para o estudo (Aguiar; Aguiar, 2020; Lopes; Reis, 2019; Prevot, 2019; Fontes, 2021; Hallal, 2022; Bacelar; Rios; Carvalho, 2019; Neuenfeldt; Schuck; Goulart; Neuenfeldt; Rodrigues, 2018). Lopes e Reis (2019) afirmam que “Um fator facilmente perceptível, a princípio, é o interesse da maioria dos alunos. Notamos também que a atenção é ampliada e há um maior comprometimento com a aprendizagem” (p. 465).

Em relação à aprendizagem, alguns estudos apontam que houve melhora no desempenho (Hallal, 2022; Nachtigall; Alves, 2023; Bacelar; Rios; Carvalho, 2019) e que contribuiu para a aprendizagem dos acadêmicos (Fontes, 2021). Outros estudos destacam as metodologias ativas como propulsoras para o desenvolvimento da autonomia do acadêmico frente à sua aprendizagem (Aguiar; Aguiar, 2020; Fontes, 2021; Hallal, 2022; Lopes; Reis, 2019; Nachtigall; Alves, 2023). Lopes e Reis (2019) pontuam, ainda, que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

houve um maior comprometimento com a própria aprendizagem. Os trabalhos mencionam a mudança de postura do acadêmico, possibilitando ser protagonista em relação à própria aprendizagem (Aguiar; Aguiar, 2020; Nachtigall; Alves, 2023), o compartilhamento de ideias, as interações e o agir de forma colaborativa frente à resolução de problemas são apontados como contribuições do uso das metodologias ativas (Fontes, 2021; Hallal, 2022; Lopes; Reis, 2019). A atribuição de significado aos conteúdos também é destacado por alguns autores (Neuenfeldt; Schuck; Goulart; Neuenfeldt; Rodrigues, 2018).

No que se refere à formação de professores, as contribuições se voltam à formação didática e pedagógica dos futuros professores ao vivenciarem situações numa perspectiva metodológica diferente dos moldes tradicionais (Nachtigall; Alves, 2023).

Os estudos revelam também alguns desafios a serem enfrentados pelos professores que se dispõem a trabalhar com metodologias ativas. Lopes e Reis (2019) relatam dificuldades em relação aos conhecimentos prévios dos acadêmicos em conteúdos de Matemática básica. Mencionam que a execução da aula nem sempre acontece como foi planejada e que trabalhar com imprevistos é um desafio aos professores. O tempo de aula é um fator limitante para um trabalho mais aprofundado (Lopes; Reis, 2019; Aguiar; Aguiar, 2020; Neuenfeldt; Schuck; Goulart; Neuenfeldt; Rodrigues, 2018), e também destacam a apreensão do professor em relação à receptividade dos acadêmicos frente a novas situações de ensino e aprendizagem (Lopes; Reis, 2019). Outro fator desafiante concerne ao planejamento das aulas com metodologias ativas que exigem tempo, dedicação e criatividade para seu planejamento (Neuenfeldt; Schuck; Goulart; Neuenfeldt; Rodrigues, 2018; Fontes, 2021).

A partir da análise do *corpus* investigativo, é possível evidenciar como principais contribuições das metodologias ativas no ensino de Cálculo Diferencial e Integral: aulas mais dinâmicas, maior engajamento e participação dos acadêmicos, melhora no desempenho acadêmico, desenvolvimento da autonomia, agir de forma interativa e colaborativa, aprendizagem significativa. Entre os desafios apontados pelos trabalhos pode-se mencionar a defasagem de conhecimentos de Matemática básica, pouco tempo para a realização das aulas, apreensão em relação à receptividade dos acadêmicos e o tempo que é preciso dedicar ao planejamento das aulas com metodologias ativas.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Refletir sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas é o marco inicial para um movimento mais abrangente, capaz de impulsionar mudanças e ações propulsoras de maior efetividade no tocante à aprendizagem dos acadêmicos. A atuação do professor como mediador do conhecimento e os processos avaliativos da aprendizagem foram alvo de raras reflexões nos estudos, o que evidencia uma carência de discussões envolvendo essas temáticas no ensino do Cálculo Diferencial e Integral.

Palavras-chave: educação; ensino; metodologias ativas; cálculo diferencial e integral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. de F.; AGUIAR, B. de C. X. C. Projeto sistema de velocidade embarcado: estudo de caso na disciplina de Cálculo. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, Paranaguá, v. 5, n. 97, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/mundisociais/article/view/841>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BACELAR, F. A.; RIOS, M. F.; CARVALHO, T. M. X. B. de. Proposta de ensino aprendizagem a ser aplicada em disciplinas de Engenharia Civil na Universidade de Fortaleza. *Educitec*, Manaus, v. 05, n. 10, p. 403-413, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.611>.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>.

CAVASOTTO, M. *Dificuldades na aprendizagem de cálculo: o que os erros cometidos pelos alunos podem informar*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3395/1/427515.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DÖRR, R. C. *Análises de aprendizagens em Cálculo Diferencial e Integral: um estudo de caso de desenvolvimento de conceitos e procedimentos algébricos em uma universidade pública brasileira*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/25283/1/2017_RaquelCarneiroD%c3%b6rr.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FONTES, L. S. *As metodologias ativas de aprendizagem e sua contribuição para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: http://www.rlbea.unb.br/jspui/bitstream/10482/42983/1/2021_LiviamSantanaFontes.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

HALLAL, R. *Integração das metodologias ativas de ensino Just in Time Teaching e Peer Instruction aplicadas à disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I: estudo em um curso de engenharia*. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/30504/2/ensinomatematicametodologiaativagamicificacao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

LOPES, A. P. C.; REIS, F. da S. Vamos viajar? – uma abordagem da Aprendizagem baseada em Problemas no Cálculo Diferencial e Integral com alunos de Engenharia. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 16, n. 23, p. 449-469, set. /dez. 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/12544/1/ARTIGO_VamosViajarAbordagem.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

NACHTIGALL, C.; ALVES, R. da S. A Sala de Aula Invertida no ensino de cálculo: repercussões de uma experiência na formação de professores de matemática. *Boletim online de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 11, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X112023e0006>.

NEUENFELDT, A. E.; SCHUCK, R. J.; GOULART, L. K.; NEUENFELDT, D. J.; RODRIGUES, A. W. A construção de objetos de aprendizagem como metodologia ativa para o ensino de integrais duplas. *Revista Thema*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 350–362, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.350-362.794>.

PREVOT, F. B. *Uma abordagem com uso de M-Learning na aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral em cursos de engenharia baseada em ABP e modelagem matemática*. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unipe.edu.br/jspui/bitstream/123456789/282/1/FULVIO%20BIANC%20PREVOT.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. M.; KEMCZINSKI, A.; SANTOS, G. M. T. Aprendizagem Baseada em Problemas: uma sequência didática para Cálculo Diferencial e Integral I. *Boletim online de Educação Matemática*, Florianópolis, v.11, 2023, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X112023e0111>.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MEDIACIÓN DIDÁCTICA DE LA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA CÓMICS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL BILINGÜISMO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

CARRILLO RADA, María

Universidad de la Costa (CUC)

mrada11@cuc.edu.co

MARTÍNEZ PALMERA, Olga

Universidad de la Costa (CUC)

omartinez@cuc.edu.co

5. Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras

En un mundo cada vez más globalizado, el dominio de más de un idioma se ha convertido en una habilidad esencial, no solo para la comunicación interpersonal sino también para la comprensión de diversos contextos culturales y sociales; por lo tanto la presente ponencia hace parte de una etapa del proyecto de investigación “Mediación didáctica de la herramienta tecnológica Cómics para el Fortalecimiento del Bilingüismo en la Educación Secundaria”, se hace un aporte importante en la enseñanza del inglés básico desde las áreas del conocimiento específicamente en Ciencias Sociales, aplicando las TIC de manera efectiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por tanto, esta investigación busca contribuir a generar aportes a la literatura académica, proporcionando evidencia concreta sobre la viabilidad y efectividad de Cómics como estrategias pedagógicas. Se plantea el problema de investigación ¿Cómo impacta la mediación didáctica de la herramienta tecnológica cómics en el fortalecimiento del bilingüismo en la educación secundaria?, en correspondencia con la pregunta, se define el objetivo principal de la investigación Analizar la contribución de la mediación didáctica de la herramienta tecnológica COMICS en el fortalecimiento del bilingüismo en el contexto de las Ciencias Sociales en básica secundaria.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Este estudio aborda una problemática central en la educación moderna como es la necesidad de incorporar estrategias innovadoras y efectivas para la enseñanza de un segundo idioma, específicamente el inglés, en el contexto de la educación secundaria.

En el orden nacional y local, se ha evidenciado que los estudiantes presentan diversas dificultades, como el bajo desarrollo de competencias bilingües (español e inglés) y un bajo desempeño académico, que impide obtener resultados óptimos en pruebas internas y externas tanto en ciencias sociales como en inglés. Según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020), solo el 45% de los estudiantes de educación secundaria alcanzan un nivel intermedio de competencia en inglés, mientras que en las pruebas Saber 11, el promedio nacional en inglés es de apenas 50 puntos sobre 100. En el Distrito de Barranquilla, Atlántico, estas cifras son aún más alarmantes, con solo un 30% de los estudiantes alcanzando niveles adecuados de competencia en inglés.

Un factor significativo que contribuye a estos resultados es la falta de un laboratorio de inglés adecuado, lo cual se convierte en un impedimento por no contar con los recursos suficientes. Además, el exceso de población de estudiantes en un salón de clases, con un promedio de 40 a 45 alumnos por aula, impide la concentración y puede reducir la motivación, generando nuevos problemas.

Para darle solución a esta problemática, se identificarán, formularan e implementaran estrategias pedagógicas mediadas por herramientas tecnológicas como el cómic, lo cual permitirá al estudiante desarrollar su creatividad no solo desde las ciencias sociales, sino también desde el inglés básico. Estudios previos han demostrado que el uso de cómics digitales puede incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes, resultando en una mejora significativa en sus habilidades lingüísticas (García, 2019; Jones, 2020).

La implementación de herramientas tecnológicas cómics en el currículo de inglés contribuye a la transformación de la experiencia de aprendizaje, haciéndola más dinámica y relevante para los estudiantes. Según un estudio de García (2019), los estudiantes que utilizaron cómics digitales en sus clases de inglés mostraron un aumento del 25% en su motivación y un 20% en su rendimiento académico comparado con aquellos que no los utilizaron.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Esta investigación se propone analizar y evaluar el impacto de la mediación didáctica de cómics digitales en el fortalecimiento del bilingüismo en estudiantes de educación secundaria.

Los resultados esperados de este estudio no solo contribuirán al campo de la educación bilingüe, sino que también proporcionarán una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas.

Bajo las ideas previas, este trabajo de investigación no solo busca fortalecer el bilingüismo entre los estudiantes de educación secundaria, sino también innovar en las metodologías de enseñanza mediante el uso de herramientas digitales atractivas y accesibles. Se espera que los hallazgos de este estudio aportarán valiosas perspectivas para la comunidad educativa y contribuirán al desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas en la enseñanza del inglés como segundo idioma.

Objetivo del trabajo: analizar la implementación de herramientas digitales COMICS para el fortalecimiento del bilingüismo en la educación secundaria.

Procedimientos metodológicos: La presente investigación adopta un enfoque metodológico mixto, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos. La fase cualitativa incluye la observación participativa y entrevistas con docentes y estudiantes para comprender sus percepciones y experiencias con el uso de cómics en el aula. La fase cuantitativa consistirá en la aplicación de pruebas de competencia lingüística antes y después de la intervención, así como análisis estadísticos para evaluar los resultados.

Este enfoque se adopta para aprovechar las fortalezas de ambos paradigmas, obteniendo datos numéricos y estadísticos, así como información real y veraz en las técnicas utilizadas.

El paradigma que se va a utilizar es el complementario porque busca comprender y analizar las experiencias y percepciones de los estudiantes, docentes, padres y directivos en relación con las competencias socioemocionales a través de juegos interactivos.

El paradigma epistemológico es el constructivismo, el cual propone que el conocimiento es construido activamente por el sujeto a través de sus experiencias e interacciones con el mundo. Tiene una aplicación práctica en las ciencias sociales y la educación, donde se reconoce que los individuos construyen su realidad basada en sus experiencias y contexto social.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

El enfoque metodológico es mixto porque combina la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, busca aprovechar las fortalezas de ambos métodos para obtener una comprensión más completa y enriquecedora de los fenómenos estudiados de manera simultánea o secuencial.

El diseño de la investigación es preexperimental, con estudiantes de sexto grado, utilizando técnicas test mediante instrumento pretest para identificar el nivel de inglés de los estudiantes y luego un posttest, después de la intervención para comprar los resultados obtenidos en ambas pruebas y establecer el efecto que ha tenido la mediación didáctica de la herramienta tecnológica COMIC en el fortalecimiento del bilingüismo.

La investigación se realizará en varias etapas, cada una con sus propios instrumentos, técnicas procedimientos y técnicas y fichas específicas:

a. Revisión de la Literatura: Se realizará una revisión sistemática de estudios sobre bilingüismo y cómics como herramienta educativa, analizando su efectividad en el aprendizaje de idiomas.

b. Diseño de Instrumentos de Recolección de Datos: Se crearán fichas de observación, entrevistas estructuradas y matrices de revisión de contenidos para recopilar datos cuantitativos y cualitativos.

c. Selección de la Muestra: Se seleccionará una muestra de 20 docentes de las asignaturas Ingles, Lengua Castellana y Geografía y 140 estudiantes de sexto grado, abarcando diversos contextos educativos y socioculturales.

d. Recolección de Datos: Se aplicarán las técnicas e instrumentos de recolección a la muestra seleccionada, siguiendo procedimientos estandarizados para garantizar la precisión.

e. Procesamiento y Análisis de Datos: Los datos serán procesados utilizando técnicas estadísticas y de análisis de contenido para identificar patrones y relaciones significativas.

f. Interpretación de Resultados: Los resultados se interpretarán en el contexto de la literatura existente y los objetivos del estudio, discutiendo su relevancia para la práctica educativa.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

g. Conclusiones y Recomendaciones: Se elaborarán conclusiones y recomendaciones basadas en los hallazgos, proporcionando directrices prácticas para mejorar la enseñanza del inglés mediante cómics digitales

Para la realización de este proyecto se estudiaron los antecedentes de investigaciones previas llevadas a cabo en los últimos 5 años en el orden internacional, nacional y local.

Antecedentes de investigación

En el orden internacional, nacional y local, se encuentran investigaciones alrededor del tema objeto de estudio que son relevantes para el proyecto, las cuales se describe en la tabla 1.

Tabla 1. Antecedentes de investigación

Autor	Descripción de la Investigación	Aportes a la investigación
Ormaza Zambrano (2023)	Estableció herramientas pedagógicas digitales para transformar la educación tradicional mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje.	Proporciona actividades mediadas por tecnologías útiles para el aprendizaje del inglés, destacando el uso de TIC en actividades educativas.
Pérez Jurado y Martínez Aznar (2020)	Investigó los cambios y percepciones de los maestros en programas bilingües en ciencias en niveles primario y secundario de un centro escolar.	Ofrece una visión de la integración de metodologías y recursos TIC en la enseñanza bilingüe, relevante para otras áreas del conocimiento.
Ruíz García Heberth y Rivas Arena (2020)	Propusieron una estrategia didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés en escolares de Ibagué, Colombia,	Proporciona una base teórica-didáctica enfocada en el bilingüismo y su aplicación en ciencias sociales,
Avendaño Villa et al. (2021)	Formaron a maestros en el desarrollo de habilidades tecnológicas para mejorar los procesos de aprendizaje mediante el uso de TIC.	Destaca la importancia de herramientas digitales como el cómic en pedagogía,
Anaya Orozco, Elvira (2020)	Señala la necesidad de competencias digitales docentes, usando tecnología para transformar información en conocimiento.	Refuerza la importancia de combinar competencias digitales y bilingües en la educación moderna.
Ruiz Edwin y Ríos María Elena (2020)	En su proyecto "Didáctica desarrolladora: Estrategias para la enseñanza del inglés en un colegio de Ibagué Tolima", enfatizan la integración del bilingüismo en la educación.	Proporciona estrategias específicas para integrar el bilingüismo en la enseñanza de ciencias sociales, fortaleciendo el uso del inglés.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Desarrollo y aportaciones teóricas: el trabajo de investigación toma como teorías de entrada las siguientes: Teoría Sociocultural de Vygotsky: enfatiza la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje.

Estudios recientes (Flores et al., 2020; Morán et al., 2021) destacan el potencial de las tecnologías digitales para personalizar el aprendizaje y motivar a los estudiantes.

Modelo Social-Cognitivo: establece una convergencia entre el trabajo productivo y la educación, desarrollando el espíritu colectivo, el conocimiento científico y los fundamentos de prácticas sociales en los estudiantes.

Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein (1983): se basa en la capacidad del organismo humano para modificarse a través de actos mediadores.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983): Howard Gardner propone que la vida humana requiere el desarrollo de varias inteligencias, como la lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Teoría de la Conectividad de Siemens (2004): sostiene que el aprendizaje se produce a través de redes digitales y conexiones con otras personas y tecnologías.

La Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) y el Modelo Social-Cognitivo Bandura (2001) destacan la importancia del contexto y la interacción social, mientras que la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein y el Aprendizaje Significativo de Ausubel enfatizan la mediación y la conexión con conocimientos previos.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner permite abordar diferentes formas de aprendizaje, y el conectivismo de Siemens integra la tecnología y las redes digitales, haciendo el aprendizaje más relevante y efectivo en un mundo globalizado.

Conclusiones y perspectivas futuras

Postura crítica y argumentativa del investigador: una vez realizada la investigación se puede detectar la importancia de trabajar el Comic para el Fortalecimiento del Bilingüismo en las Ciencias Sociales, logrando que los estudiantes mejoraran sus competencias bilingües y por consiguiente elevaran su desempeño académico, haciendo más atractiva y enriquecedora la práctica docente.

Se hace necesario que todos los docentes del distrito fortalezcan el bilingüismo para hacer de Barranquilla la ciudad bilingüe y logren mejorar sus competencias

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pedagógicas y su nivel de inglés, articulado con el trabajo a los estudiantes para que pueden potenciar sus competencias comunicativas, alcanzando la motivación y participación de los estudiantes, como la aplicación de herramientas tecnológicas en el aula para hacer más innovadoras los procesos académicos.

Consideraciones finales: se analiza la viabilidad de integrar herramientas tecnológicas como los cómics en el currículo de Ciencias Sociales para promover el bilingüismo. De la misma manera se ofrecen recomendaciones para la práctica docente y se subraya la necesidad de capacitación continua para los profesores en el uso de tecnologías educativas.

Palabras clave: Bilingüismo; cómics digitales; ciencias sociales; tecnologías educativas.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ O., M. E., & RAMÍREZ D., E. H. **Prácticas pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de las competencias en Inglés, lectura crítica, Sociales y ciudadanas.** Unidad Central del Valle del Cauca, Facultad de Ciencias de la Educación. 2020.

ASENSIO LESMES, E. **Bilingüismo en la escuela.** 2023.

AVENDAÑO VILLA, I., MONTENEGRO, M. P., HERRERA MENDOZA, K. M., HERRERA TAPIAS, B. A., REYES RODRÍGUEZ, J., & CRISSIEN BORRERO, T. J. **Las TIC una estrategia para la pedagogía y la investigación.** Redicuc. 2021.

BANDURA, A. **Social cognitive theory: An agentic perspective.** 2001. Annual Review of Psychology, 52, 1–26.

GONZÁLEZ C., A., & PÉREZ, K. **El Idioma Inglés en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía.** Conferencia científica internacional de la Universidad de Holguín. 2021.

HERNÁNDEZ SAMPIERE, R. **Ampliación y fundamento de los métodos mixtos.** 2007.

MARÍN J., L. M., & PIZARRO BUZÓN, E. I. **Mediación didáctica de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés** (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa). 2022

MUÑOZ, B., J. G., & JIMÉNEZ SALCEDO, J. (2021). **Política de educación lingüística en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Programa Nacional de Bilingüismo.**

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ORMAZA Z., E. Y. **Recursos didácticos para el uso de los entornos virtuales en los procesos de enseñanza aprendizaje.** Teaching resource for the use of virtual environments in teaching and learning process. 2023.

PÉREZ J., S., & MARTÍNEZ AZNAR, M. M. (2020). **El proceso de implementación del bilingüismo en ciencias en los niveles primario y secundario de un centro escolar.** Universidad de Antioquia.

REUVEN FEUERSTEIN, **Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.**1983.

RUÍZ G., E. H., & RIVAS ARENAS, M. E. (2020). **Didáctica Desarrolladora: estrategia para la enseñanza-aprendizaje del inglés en escolares de Ibagué-Colombia.** Revista científica virtual Hexágono pedagógico, 13(1). Redicuc.

VERANO R., V. A., & CARRILLO B., J. V. (2023). **Estrategia Pedagógica Basada en la Elaboración de un Cómic Digital Para la Enseñanza del Léxico en Inglés Aplicado a los Estudiantes de Grado Sexto de la I.E Juan Pablo I de Cúcuta.** Universidad de Cartagena.

VYGOTSKY, L. S.). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes** 1978 <https://Colombia sigue sin aprobar el nivel de inglés | Finanzas | Economía | Portafolio>

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

APRENDIZAJE ADAPTATIVO Y COMPUTACIÓN AFECTIVA: PRÁCTICA DOCENTE E INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTINEZ, Olga

Universidad de la Costa (CUC)

omartinez@cuc.edu.co

SENIOR NAVEDA, Alexa

Universidad de la Costa(CUC)

asenor@cuc.edu.co

5. Tecnologías educativas y metodologías innovadoras

La educación superior enfrenta desafíos significativos en su esfuerzo por adaptarse a las demandas del siglo XXI, caracterizados por los rápidos avances tecnológicos y la necesidad de una personalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, es fundamental que las instituciones educativas adopten modelos pedagógicos innovadores que no solo se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes, sino que también fomenten un entorno de aprendizaje integral, donde los estudiantes se sientan emocionalmente seguro.

La presente reflexión surge de los resultados obtenidos en los avances de la investigación doctoral cuyo objetivo es la configuración de un modelo didáctico tecnológico que posibilite la transformación de la práctica docente en la educación superior para el aprendizaje adaptativo a partir de la computación afectiva y la pedagogía emergente. Los resultados de la revisión y análisis de la literatura científica han demostrado que estos estudios no solo buscan mejorar el rendimiento académico, sino que también están orientados a promover el bienestar emocional de los estudiantes para lograr su formación integral, es decir, abarcan tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional (Sinchigalo-Martínez, Guzmán-Barcenes & Bonilla-Jurado, 2022; Cabrera & Polania, 2023).

En este marco, el aprendizaje adaptativo se define como un enfoque educativo que utiliza tecnologías emergentes como el big data y la inteligencia artificial (IA) para personalizar la experiencia de aprendizaje, ajustando contenido, métodos y ritmos de aprendizaje a las

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

necesidades individuales de cada estudiante (Ayeni, et al., 2024; Delgado, et.al., 2023; López, Escalera & García, 2023). Asimismo, utiliza sistemas computarizados y herramientas de inteligencia artificial que ajustan el contenido educativo en función tanto del perfil como del progreso del estudiante, optimizando la experiencia educativa en tiempo real.

La computación afectiva, entendida como una rama emergente de la inteligencia artificial, juega un papel relevante en el modelo didáctico-tecnológico propuesto al permitir que los sistemas educativos reconozcan y respondan a las emociones de los estudiantes en contextos educativos en línea (D'mello & Graesser, 2010). Cuando estos elementos se combinan con las metodologías del aprendizaje adaptativo, se crea un entorno de aprendizaje personalizado y emocionalmente seguro que no solo mejora la participación y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que además contribuye a su bienestar general.

De igual manera, el aprendizaje personalizado no solo facilita el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también mejora las competencias pedagógicas y tecnológicas de los docentes, requeridas para la creación de entornos educativos que integren tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial (IA) y la computación afectiva, que promueva el aprendizaje adaptativo. Organizaciones como la UNESCO (2019), destacan la importancia de estas innovaciones en la educación, porque permiten una enseñanza efectiva y centrada en las necesidades individuales de los estudiantes.

La investigación se enmarca en la creciente necesidad de integrar tecnologías avanzadas en la educación para comprender mejor cómo la personalización del aprendizaje, el reconocimiento y la gestión emocional influyen en el proceso educativo en entornos de aprendizaje personalizados, donde el aprendizaje adaptativo y la computación afectiva tienen el potencial de transformar la educación al proporcionar una base tecnológica para la práctica educativa (Del Puerto & Esteban), así como proporcionar elementos que empodere a los estudiantes para aprender de autónomamente y que además puedan gestionar sus emociones. En tal sentido, la investigación plantea la siguiente pregunta general:

¿Cómo puede integrarse la computación afectiva y el aprendizaje adaptativo en la práctica docente para promover la formación integral en la educación superior?

Para dar respuesta a este interrogante, se toma como base los resultados del análisis de teorías de entrada mediante categorías, subcategorías y dimensiones de análisis relevantes y pertinentes, al igual que el análisis de la literatura de corriente principal de donde se analizaron

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

los hallazgos, constructos emergentes y las tendencias. El objetivo de esta ponencia es presentar una revisión y análisis sistemático de la literatura de corriente principal, las teorías de base que fundamentan el modelo didáctico -tecnológico de aprendizaje adaptativo y computación afectiva en la práctica docente. Este análisis se basa en las tendencias emergentes de las fuentes consultadas, con el propósito de ofrecer un marco teórico y práctico que fomente la innovación así como la formación integral en educación superior.

Cada artículo fue evaluado en términos de calidad, pertinencia y relevancia para el tema investigado, luego la información recopilada se registró en una matriz de análisis que incluyó indicadores como fundamentos teóricos, métodos de investigación, hallazgos relevantes y desafíos y oportunidades en la práctica docente. A partir de esta matriz, se sintetizaron los fundamentos teóricos del aprendizaje adaptativo y la computación afectiva, se analizaron los métodos de investigación utilizados y se identificaron las mejores prácticas y tendencias emergentes. Posteriormente, se seleccionaron 30 artículos que cumplieran con los criterios establecidos, los cuales sirven como base para configurar el modelo didáctico-tecnológico, integrando el análisis teórico con el contexto empírico. El desarrollo y las aportaciones teóricas de este trabajo se basan en la integración de teorías de entrada y antecedentes en el tema tal como se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Teorías de entrada al estudio investigativo

Teoría	Descripción/Aporte	Categorías	Dimensiones de análisis por categoría
Teoría Sociocultural Vygotsky, Lev (1978)	Subraya la mediación social y cultural en el desarrollo cognitivo, facilitando el diseño de actividades adaptadas a las necesidades individuales mediante la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje.	Transformación de la práctica docente Aprendizaje adaptativo Computación afectiva Pedagogía emergente Modelo didáctico tecnológico	Interacción social, Contexto cultural y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) Personalización del Aprendizaje, Uso de tecnologías, colaboración y mediación. Reconocimiento Emocional, mediación afectiva, Entorno de aprendizaje. Innovación educativa, Colaboración y Comunidad, Desarrollo profesional. Integración tecnológica, Interacción y mediación, Evaluación y retroalimentación.
Aprendizaje Significativo Ausubel (1983)	Enfatiza la conexión de nuevos conocimientos con estructuras cognitivas previas,	Transformación de la Práctica Docente	Conexión de Conocimientos Previos, Enseñanza Expositiva, Desarrollo de Conceptos:

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Teoria	Descrição/Aporte	Categorias	Dimensões de análise por categoria
	promovendo um aprendizado profundo e efetivo.	Aprendizaje Adaptativo	Conexión de Conocimientos Previos, Desarrollo de Conceptos, Personalización del Aprendizaje, Organizadores Previos, Interacción y Feedback,
Teoría del Aprendizaje Adaptativo de Corno y Snow (1986)	Promueve la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales mediante tecnologías avanzadas, enfatizando la autorregulación y la metacognición.	Transformación de la Práctica Docente Aprendizaje Adaptativo Pedagogía Emergente	Adaptación Instruccional, Desarrollo profesional Personalización del Aprendizaje, Autorregulación Tecnologías de Apoyo Innovación Pedagógica, Interdisciplinariedad, Entorno de Aprendizaje
Teoría del Conectivismo Siemens, George (2004)	Resalta la naturaleza social y conectada del aprendizaje en la era digital, subrayando la importancia de las redes y la tecnología en la construcción del conocimiento.	Modelo Didáctico Tecnológico Transformación de la Práctica Docente -Aprendizaje adaptativo Pedagogía Emergente	Diseño Instruccional, Herramientas Tecnológicas, Evaluación y Monitoreo Redes de Conocimiento. Integración Tecnológica, Formación Continua. Personalización del Aprendizaje, Interacción y Feedback, Análisis de Datos de Aprendizaje. Personalización del Aprendizaje, Interacción y Feedback, Análisis de Datos de Aprendizaje, Innovación Pedagógica, Colaboración y Aprendizaje Social, Accesibilidad y Equidad.
Teoría General de Sistemas Ludwig Von Bertalanffy (1976)	Resalta la naturaleza social y conectada del aprendizaje en la era digital, subrayando la importancia de las redes y la tecnología en la construcción del conocimiento.	Modelo didáctico tecnológico Transformación de la Práctica Docente Aprendizaje adaptativo Computación afectiva Pedagogía Emergente	Diseño de Entornos de Aprendizaje, Interacción Humano-Tecnología, Evaluación y Mejora Continua. Interconexión de Componentes del Sistema Educativo, Adaptabilidad y Flexibilidad, Retroalimentación y Mejora Continua. Personalización del Aprendizaje, Interacción y Retroalimentación Dinámica. Eficacia y Resultados Educativos Reconocimiento y Respuesta Emocional, Impacto en el Entorno de Aprendizaje. Integración con Otros Sistemas Educativos Innovación y Experimentación Pedagógica, Interdisciplinariedad y Convergencia Tecnológica, Escalabilidad y Sostenibilidad
Teoría del Desarrollo Humano Roger y Maslow (1967),	Considera el proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema complejo e interdisciplinario que integra factores sociales, culturales, tecnológicos y psicológicos.	Aprendizaje adaptativo Computación Afectiva	Adaptación individual, Flexibilidad curricular, Feedback continuo. Reconocimiento y Respuesta Emocional, Interacción y Personalización Emocional, Ética y Privacidad en la Computación Afectiva.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Teoria	Descrição/Aporte	Categorias	Dimensões de análise por categoria
Teoria de la Inteligencia Emocional Salovey y Mayer (1990).	Enfatiza la importancia de satisfacer necesidades básicas y psicológicas para un aprendizaje efectivo y el desarrollo personal.	Pedagogía Emergente	Innovación Pedagógica y Tecnológica, Evaluación y Medición del Aprendizaje, Competencias del Siglo XXI
		Percepción y Expresión \Emocional	Precisión en la Identificación de Emociones, Influencia del Contexto en la Percepción Emocional, Comunicación Emocional.
		Facilitación Emocional del Pensamiento	Impacto Emocional en la Toma de Decisiones, Emociones y Creatividad, Gestión del Estrés Emocional.
		Regulación Emocional	Estrategias de Regulación Emocional, Adaptabilidad Emocional, Desarrollo de la Resiliencia Emocional.

Adicionalmente, se ha tenido en cuenta los aportes de antecedentes relacionados con la transformación de la práctica docente, la Computación Afectiva, el Aprendizaje Adaptativo, y la pedagogía emergente. A continuación, y a manera de resumen, se presentan en la tabla 2, solo 10 de los 30 artículos resultantes de la revisión de la literatura y su relación con la investigación propuesta

Tabla 2. Antecedentes de la investigación

No.	Autor(año)	Descripción/Aporte	Categorías emergentes	Principales tendencias
1	Alrosan, Alomoush, Youssef, Deif & El Gohary (2024)	Ofrece herramientas mejoradas para monitorear el bienestar del personal de salud, aplicables en contextos educativos.	Innovación en tecnología educativa, Integración de la inteligencia artificial, Impacto de la tecnología en el aprendizaje	Aprendizaje adaptativo, Analítica de datos educativos, Educación basada en competencias
2	Ariñez Castel (2023)	Aborda desafíos como la desigualdad y falta de recursos mediante la contextualización de tecnologías.	Innovación pedagógica, Aprendizaje basado en proyectos, Competencias del siglo XXI	Tecnologías emergentes, Personalización del aprendizaje, Evaluación formativa.
3	Bhutoria (2022) De qué se trata la investigación:	Adapta tecnologías educativas a necesidades específicas de cada estudiante.	Tecnología educativa, Innovación en enseñanza, Impacto de la tecnología	E-learning, Competencias digitales, Educación inclusiva
4	Gao, Huang, Chen & Zhou (2024)	Incrementa la precisión en la detección de emociones, fortaleciendo el análisis espacial.	Realidad aumentada, Inteligencia artificial, Internet de las cosas	Gamificación, Aprendizaje móvil, Educación personalizada
5	Gong, Chen & Zhang (2024)	Proporciona un enfoque robusto para aplicaciones globales en reconocimiento emocional	Educación 4.0, Aprendizaje adaptativo, Neurociencia cognitiva	Blockchain en educación, Big data educativo, Realidad virtual.
6	Goshvarpour &Goshvarpour (2024)	Añade una nueva dimensión al análisis emocional mediante patrones de parpadeo.	Educación inclusiva, Aprendizaje móvil, TIC en el aula	Robótica educativa, Impacto de la inteligencia artificial en la educación, Tecnologías emergentes.
7	Hu, Chen, Yan, Xu & Cheng (2024)	Mejora la robustez y precisión en el reconocimiento de emociones usando datos sin etiquetar.	Educación basada en competencias, Tecnologías disruptivas, Innovación educativa	Aprendizaje colaborativo, Educación híbrida, Evaluación continua.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

No.	Autor(año)	Descripción/Aporte	Categorías emergentes	Principales tendencias
8	Jin, Wang & Gao (2024)	Mejora la adaptación a diferentes sujetos y condiciones, enriqueciendo el análisis emocional.	Inteligencia artificial, Innovación en enseñanza, Educación personalizada	EdTech, Realidad mixta, Impacto de la IA en la educación
9	Li, Bian, Zhao, Wang & Schuller (2024)	Amplía las posibilidades de análisis más precisos y robustos.	Computación afectiva, Aprendizaje automático, Interacción humano-computadora	Internet de las emociones, Personalización educativa, Ética en la IA educativa.
10	Lira López y Uribe López (2022)	Mejora el aprendizaje mediante comunicación masiva, información permanente, interactividad y colaboración	Educación superior, Innovación pedagógica, Aprendizaje activo	Modelos educativos emergentes, Evaluación del aprendizaje, Tecnologías colaborativas

El análisis subraya la importancia de integrar el aprendizaje adaptativo y la computación afectiva en la educación superior. Estas tecnologías personalizan el aprendizaje, crean entornos emocionalmente seguros, mejoran la efectividad educativa, así mismo, desarrollan competencias emocionales y sociales. Además, se la necesidad de formación tecnopedagógica para profesores, al igual que la identificación de estilos, perfiles cognitivos y emocionales de los estudiantes. Utilizar tecnologías educativas adaptativas emergentes, motiva a los estudiantes, además, mejora la práctica docente.

Bajo lo expuesto, es fundamental combinar pedagogía, psicología, IA y tecnología educativa, al igual que apoyar a los docentes con formación continua. A pesar de los desafíos, superar estos obstáculos con políticas educativas, inversiones en infraestructura y programas de capacitación puede transformar la educación superior y promover una formación integral. A continuación, se presentan los resultados por cada una de las fases:

En la Fase 1, recopilación y selección de la literatura, se realizó una búsqueda exhaustiva de estudios sobre aprendizaje adaptativo y computación afectiva en educación superior, seleccionando 62 artículos publicados entre 2019 y 2024, evaluados por su calidad y relevancia.

En la Fase 2, análisis de contenido de los artículos seleccionados reveló varias tendencias clave. En el aprendizaje adaptativo, se destacó la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales, la necesidad de retroalimentación continua. En la computación afectiva, se subrayó el uso de tecnologías para monitorear y responder a las emociones de los estudiantes y la necesidad de sistemas empáticos. Respecto a la innovación en la práctica docente, se identificó la integración de herramientas tecnológicas avanzadas y la formación continua de los docentes.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

En la Fase 3, síntesis y discusión de resultados, se identificaron hallazgos clave para diseñar el modelo didáctico-tecnológico, el cual debe centrarse en el estudiante, personalizando el aprendizaje e implementando herramientas de monitoreo emocional. Las tendencias incluyen desarrollar entornos adaptables y fomentar la interactividad y la motivación.

Bajo lo expuesto, es fundamental adoptar una visión interdisciplinaria que integre conocimientos de inteligencia artificial, psicología, pedagogía y tecnología educativa para enriquecer la investigación y facilitar la aplicación de estrategias didácticas emergentes efectivas. El aprendizaje adaptativo y la computación afectiva deben considerarse herramientas complementarias, fundamentadas en evidencia científica, ajustándose a las necesidades individuales de los estudiantes y respetando su diversidad para promover su desarrollo integral..

Palabras clave: Tecnología educativa; aprendizaje adaptativo; computación afectiva; pedagogía emergente; práctica docente.

REFERENCIAS

- ALROSAN, A.; ALOMOUSH, W.; YOUSSEF, M.; DEIF, M. A.; EL GOHARY, R. Hyper-Parameters Tuning Using Meta-Heuristic Algorithms for Nurses Stress Detection. In: 2nd International Conference on Cyber Resilience, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/ICCR.2024.2512>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- AYENI, O. O.; AL HAMAD, N. M.; CHISOM, O. N.; OSAWARU, B.; ADEWUSI, O. E. AI in education: A review of personalized learning and educational technology. GSC Advanced Research and Reviews, v. 18, n. 2, p. 261-271, 2024.
- BHUTORIA, A. Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a human-in-the-loop model. Computers and Education: Artificial Intelligence, v. 3, p. 100068, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100068>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- CABRERA, D. M. C.; POLANIA, R. C. Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, v. 7, n. 1, p. 9342-9359, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133. Acesso em: 6 ago. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

- DELGADO, R. D. P. G.; SÁNCHEZ, A. G.; REYES-PALAU, N. C.; TAPIA-SOSA, E. V.; MOPOSITA, S. F. S. Educación 4.0: Enfoque innovador apoyado en la inteligencia artificial para la educación superior. *Universidad y Sociedad*, v. 15, n. 6, p. 60-74, 2023.
- DEL PUERTO, D. A.; ESTEBAN, P. G. La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 25, n. 2, p. 347-358, 2022. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-5328-5319>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- D'MELLO, S. K.; GRAESSER, A. Multimodal semi-automated affect detection from conversational cues, gross body language, and facial features. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 20, p. 147-187, 2010.
- FULLAN, M. The new meaning of educational change. Teachers College Press, 2015.
- GAO, Z.; HUANG, J.; CHEN, J.; ZHOU, H. FAformer: Parallel Fourier-Attention Architectures Benefits EEG-Based Affective Computing with Enhanced Spatial Information. *Neural Computing and Applications*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00521-024-3903>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- GONG, X.; CHEN, C. L. P.; ZHANG, T. Cross-Cultural Emotion Recognition with EEG and Eye Movement Signals Based on Multiple Stacked Broad Learning System. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/TCSS.2024.2014>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- LÓPEZ, H. L. L.; ESCALERA, A. R.; GARCÍA, C. R. C. Personalización del aprendizaje con inteligencia artificial en la educación superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, v. 7, n. 1, p. 123-128, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.165.123-128>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- SINCHIGALO-MARTÍNEZ, R.; GUZMÁN-BARCENES, B.; BONILLA-JURADO, D. Bienestar emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: relación bidimensional y su impacto en las estrategias de apoyo. *Journal of Science and Research*, v. 7, n. 4, p. 71-95, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8008096>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- UNESCO. Education for sustainable development: A roadmap. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) NO CAMPO EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS

ZANIN, Rafael Antonio
Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Videira
rafael.zanin@ifc.edu.br

5. Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras

Financiamento: Apoio IFC - Instituto Federal Catarinense.

O presente texto se apresenta como um recorte de uma pesquisa, em andamento, de nível de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação do professor doutor Demétrio Delizoicov. O objetivo central deste recorte é apresentar as contribuições da perspectiva freiriana para a construção crítica de Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) no campo educacional. Para atender o proposto, foi realizado um estudo bibliográfico apoiando-se em autores que debatem a temática, tais como Auler (2011); Auler e Delizoicov (2001; 2006; 2015); Santos (2008) entre outros.

Desde o século XIX vem sendo discutidas as finalidades de uma educação científica e tecnológica articulada ao movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para o público em geral. No campo educacional, o movimento CTS tem se apresentado consolidado em universidades como a da Pensilvânia, nos EUA e de Edimburgo, no Reino Unido, desde as décadas de 1960 e 1970. Entretanto, quando se trata sobre os Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (ECTS) latino-americanos, por diversas razões, estes têm se apresentado mais recentemente em países como Argentina, Colômbia, México, Brasil, Cuba e Chile (Von Linsingen, 2007).

Entretanto, conforme apresenta Roso e Auler (2016), a disseminação dos estudos CTS tem sido bastante polissêmica, isto devido ao fato de que, dentre outros aspectos, há distintas perspectivas educacionais associadas às diferentes concepções de sociedade, de ciência e de tecnologia, bem como de suas relações, assumidas pelos que trabalham nesse campo.

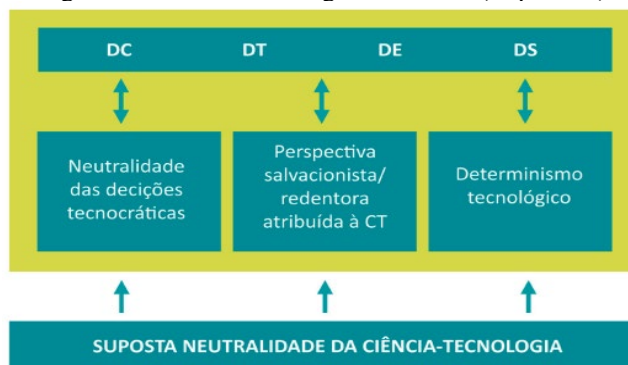
VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Neste sentido, Santos (2008) salienta que embora o movimento com enfoque CTS na educação tenha surgido com uma forte conotação político-ideológica, de crítica ao modelo econômico desenvolvimentista, seu discurso foi sendo incorporado em outros contextos, resultando no aparecimento de muitas propostas e abordagens de educação científica e tecnológica, isto é, aos poucos se tornou um slogan, “sendo apropriado por propostas educacionais que se dizem com enfoque CTS, mas que se encontram muito distantes dos reais propósitos daqueles que defendiam a incorporação de CTS no currículo de ciências nos anos de 1970 e 1980” (Santos, 2008, p.113).

A apropriação deste termo pode ser associada a argumentos práticos e utilitaristas do conhecimento científico e tecnológico, geralmente relacionados a uma perspectiva reducionista da tecnologia, apresentada por Auler e Delizoicov (2001) como um ensino voltado para entender artefatos tecnológicos e científicos numa dimensão apenas técnica, ignorando a existência dos mitos como: da superioridade/neutralidade do modelo de decisões tecnocráticas; da perspectiva salvacionista da ciência; e da tecnologia e o determinismo tecnológico. Esta perspectiva, realimentam o modelo tradicional e linear de progresso. A representação desta construção pode ser observada na figura 01.

Figura 01 - Consciência ingênua de CTS (esquema I)



Fonte: Auler, Delizoicov (2006); Auler, Delizoicov (2015).

Para os autores, o esquema 1 representa uma compreensão pouco crítica sobre as interações entre CTS. No modelo tradicional e linear de progresso, o desenvolvimento científico (DC) gera desenvolvimento tecnológico (DT); este gera o desenvolvimento econômico (DE) que determina, por sua vez, o desenvolvimento social (DS – bem-estar social), criando, assim, a consciência ingênua de CTS (Auler; Delizoicov, 2015, p.280).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

De acordo com Santos (2008, p.116-117), a educação não problematizadora, supostamente neutra, carrega consigo valores dominantes da tecnologia que têm submetido os interesses humanos àqueles puramente de mercado. Para o autor, essa educação é opressora, visto que reproduz um valor de ciência como um bem em si mesmo a ser consumido e aceito sem questionamento.

Para romper esse modelo reducionista é necessário ter uma perspectiva mais ampliada da tecnologia, resgatando a conotação político-ideológica dos ECTS, a qual, para Auler e Delizoicov (2001), contribui para a superação dos mitos e pode ser materializada a partir das aproximações com o referencial freireano, realizando uma análise e crítica ao atual modelo de desenvolvimento econômico.

Nesta perspectiva crítica, Von Linsingen (2007, p.13) afirma que,

Educar, numa perspectiva CTS é, fundamentalmente, possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas no sentido de se tornarem aptas a participar dos processos de tomadas de decisões conscientes e negociadas em assuntos que envolvam ciência e tecnologia. [...] Em outras palavras, é favorecer um ensino de/sobre ciência e tecnologia que vise à formação de indivíduos com a perspectiva de se tornarem cômicos de seus papéis como participantes ativos da transformação da sociedade em que vivem. É, igualmente, apostar no fortalecimento e ampliação da participação democrática (Von Linsingen, 2007, p.13).

A aproximação dos estudos CTS aos pressupostos freirianos deu-se, no Brasil, conforme apresenta Roso e Auler (2016), a partir de uma caminhada histórica que foi sendo construída e se transpondo aos pressupostos do Pensamento Latino-Americano em CTS (PLACTS) para o campo educacional. Neste processo, trabalhos realizados a partir de estudos e orientações de Décio Auler, Demétrio Delizoicov, dentre outros, iniciaram o movimento de aproximação crítica entre os pressupostos CTS e o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Nestas aproximações, Roso e Auler (2016, p. 373), apontam três dimensões que consideram pertinentes, sendo elas: “a busca de currículos temáticos, a interdisciplinaridade e a construção de uma cultura de participação em processos decisórios”.

Auler (2011) afirma que a maioria dos países latino-americanos tem um histórico de passado colonial, cujas marcas se manifestam, por exemplo, naquilo que Paulo Freire (2022) denominou, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, como a “cultura do silêncio”, caracterizada pela inexistência de participação, do conjunto da sociedade, em processos decisórios. A “cultura do silêncio”, se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

cujas forças condicionantes vêm realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constituindo-os desta forma. Entretanto, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2022, p.108).

A partir da educação dialógica há a possibilidade da libertação do oprimido, concretizada pela prática de uma pedagogia humanizadora, a qual envolve a construção de uma cultura de participação em processos decisórios. A finalidade libertadora da educação dialógica está no desvelamento do mundo, isto é, na tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 2022), para que o homem aprenda a ler o mundo, não numa manipulação mecânica de palavras, mas na sua relação dialética, que permite a leitura crítica do mundo e a compreensão da relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1989).

Para a leitura crítica do mundo contemporâneo e o engajamento em sua transformação, torna-se, cada vez mais, “fundamental uma compreensão crítica sobre as interações entre CTS, considerando que a dinâmica social contemporânea está progressivamente condicionada pelos avanços no campo científico-tecnológico” (Auler, 2011, p.75).

Freire (2022, p.121) destaca que na práxis educativa dialógica há o direito dos educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos, isto é, o “conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo”. Neste movimento, de estruturação dos currículos temáticos, se inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade, pois “é o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”.

Nesta perspectiva, Auler e Delizoicov (2015, p.277) apontam que o eixo estruturante dos currículos temáticos é o que se “denomina de temas geradores, obtidos mediante um processo dialógico e problematizador sobre a realidade vivida pela comunidade escolar mais ampla, mediante uma investigação temática”. Para os autores, a sociedade, como um todo, tem o direito de participar das definições que envolvem seu destino. Diante disso, “considera-se fundamental a democratização de processos decisórios que envolvem temas vinculados à Ciência-Tecnologia (CT)” (Auler; Delizoicov, 2006, p.1).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Referente à investigação dos temas geradores, ressalta Freire (2022, p. 134):

Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (grifos do autor)

Apoiando-se nos pressupostos freireanos, Auler e Delizoicov (2015), em busca de novas demandas para agenda de pesquisa em CTS, apresentam, sinteticamente, as cinco etapas que podem caracterizar o processo de investigação temática, sendo elas:

1ª) Levantamento preliminar: faz-se um levantamento das condições da localidade, onde, por meio de fontes secundárias e conversas informais com os indivíduos, realiza-se a “primeira aproximação” e uma recolha de dados; 2ª) Análise das situações e escolha das codificações: faz-se a escolha de situações que encerram contradições vividas e a preparação de suas codificações que serão apresentadas na etapa seguinte; 3ª) Diálogos descodificadores: os investigadores voltam ao local para, nos círculos de investigação temática, realizar os diálogos descodificadores. Essa etapa culmina com a obtenção dos temas geradores; 4ª) Redução temática: a partir do trabalho de uma equipe interdisciplinar, identificam-se e selecionam-se conhecimentos necessários à compreensão dos temas identificados na etapa anterior. Consiste na elaboração do programa a ser desenvolvido na quinta etapa e 5ª) Trabalho em sala de aula: somente após as quatro etapas anteriores, com o programa estabelecido e o material didático preparado, ocorre o trabalho de sala de aula. (Auler; Delizoicov, 2015, p. 287-288)

O processo de investigação temática, fundamenta e instrumentaliza processos participativos que, colocando em cena novos atores, inserem em pauta novos valores, novas demandas que podem alimentar a concepção e a execução de novas agendas de pesquisa, de novas configurações curriculares (Auler; Delizoicov, 2015, p. 289).

Salienta-se que neste processo de investigação temática há um trabalho interdisciplinar, isto é, a investigação temática “tem como pressuposto a participação da comunidade escolar, juntamente com equipe interdisciplinar, para identificar temas, problemas locais nos quais contradições sociais mais amplas estejam manifestas” (Roso; Auler, 2016, p.381). Para Freire (2022, p.142), “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”.

Os temas e problemas identificados, na referida investigação temática, precisam ser problematizados a fim de que se busquem soluções ainda não percebidas para os problemas apresentados. Essas soluções seriam o que Paulo Freire denomina de inédito viável, ou seja, pode-se compreender como novidades em CTS, originárias da solução de

VIII Colóquio Internacional de Educação

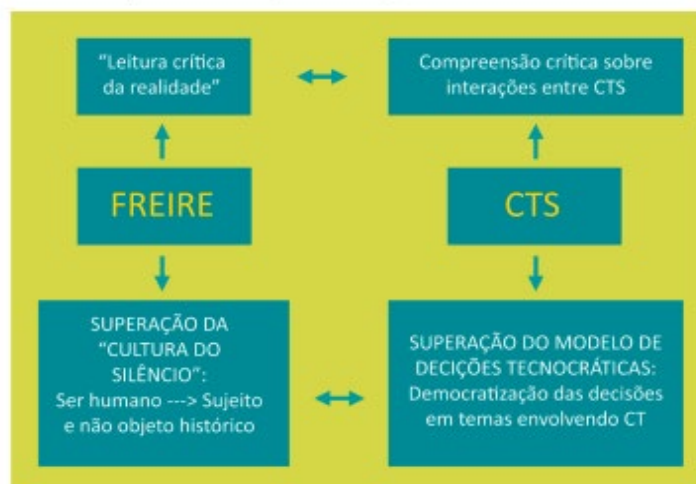
e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

problemas formulados a partir de demandas historicamente excluídas da agenda de pesquisa (Auler; Delizoicov, 2015).

Auler e Delizoicov (2015) ponderam que a própria investigação temática pode se caracterizar como um inédito viável quando realizada numa perspectiva CTS em sintonia com as concepções do PLACTS e de Freire, visto que dar voz aos atores sociais silenciados e excluídos socialmente, transformando suas demandas negligenciadas, presentes em espaços sócio temporais pertencentes à América Latina, em problemas de pesquisa, mediante a investigação temática, constitui possibilidade inédita em processo de desvelamento.

Para Auler e Delizoicov (2015), nesta construção, articulando CTS aos pressupostos freireanos, é possível construir um nível de consciência máxima possível e, com isso, superar a consciência ingênua de CTS (esquema I, apresentado na figura 01). Os autores caracterizam esse movimento a partir do esquema II, abaixo representado na figura 02.

Figura 02 - Aproximação Freire-CTS (esquema 2)



Fonte: Auler, Delizoicov (2006); Auler, Delizoicov (2015).

Por fim, em seus estudos, Auler e Delizoicov (2015, p.293), defendem uma complementaridade que articula um fazer educativo, na perspectiva freiriana, e um fazer pesquisa baseado nos pressupostos do Pensamento Latino-Americano em CTS (PLACTS), no qual currículos e agenda de pesquisa são gerados num processo coletivo de aprendizagem. Para tal, propõem que temas, que passaram a denominar o campo CTS, os quais têm como característica constituírem demandas historicamente relegadas,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

assumam o papel de temas geradores, gerando currículos, nos vários níveis de ensino, e agendas de pesquisa.

Apresentada essa possibilidade de uma educação articulada com CTS, numa perspectiva crítica, corrobora-se com o pensamento de Santos (2008, p.122) de que a educação com enfoque CTS, articulada com a perspectiva freiriana, possibilita incorporar ao currículo discussões e reflexões críticas que desvelam a condição humana, criando circunstâncias para que os sujeitos possam refletir sobre a sua condição no mundo frente aos desafios postos pela ciência e tecnologia.

Palavras-chave: ciência, tecnologia e sociedade (CTS); educação; pressupostos freirianos.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; AULER, Décio. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científico-tecnológica para quê?** Ensaio: pesquisa em educação em ciências, v. 3, n. 1, p. 105-115, 2001.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Educação CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. **Seminário Ibérico CTS no ensino das ciências: las relaciones CTS en la Educación Científica**, v. 4, p. 1-7, 2006.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. **Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano**. Linhas Críticas, v. 21, n. 45, p. 275-296, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ROSO, Caetano Castro; AULER, Décio. A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. **Ciência & Educação**, v. 22, n. 2, p. 371-389, Bauru, 2016.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 109-131, mar. 2008.

Direito à educação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

VON LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O USO DE TELAS E A APRENDIZAGEM INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

BACCIN, Renata Oneda

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

renata.baccin08@gmail.com

TESSARO, Mônica

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

monica.tessaro@unoesc.edu.br

5. Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras

Financiamento: Sem financiamento

Nas últimas décadas, presenciamos um aumento notável no acesso às tecnologias digitais, e a tendência é que elas estejam cada vez mais presentes na vida das pessoas. Aliado a isso, profissionais da área da saúde e educação têm investigado e refletido sobre o uso das telas no desenvolvimento biopsicossocial do público infantil. No Brasil, uma pesquisa realizada pela FGV - Fundação Getúlio Vargas (2020) mostrou que o uso de smartphones entre crianças de 6 a 10 anos cresceu 11% em relação ao ano anterior, com a média de uso diário sendo de 3 horas e 27 minutos. Além deste estudo, outra pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil (2020) aponta que, durante a pandemia da Covid-19, o tempo que as crianças ficaram diante das telas aumentou significativamente, o que pode trazer consequências negativas para seu desenvolvimento e aprendizagem. Conforme apontam os achados da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) a exposição às telas em excesso traz efeitos negativos para a saúde como distúrbios do sono e prejuízos da memória e atenção. A tendência é que as crianças apresentem maiores problemas cognitivos, cognitivo-afetivos bem como problemas de saúde física e mental como consequência do uso irrestrito das telas na infância (Santana; Ruas; Queiroz, 2021). Frente aos impactos que o uso de telas pode causar, torna-se necessário um planejamento por parte dos responsáveis que administram o tempo de exposição às telas por parte das crianças pequenas, inclusive dentro da escola. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar se o tempo de uso de telas pode impactar na aprendizagem de crianças em fase de alfabetização.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A pesquisa diz respeito a um estudo quali-quantitativo do tipo descritivo. Acerca da investigação quantitativa, esta atua em níveis de realidade e tem como objetivo apontar índices indicadores e tendências observáveis, enquanto a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (Minayo; Sanches, 2001). Participaram da pesquisa 11 alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública de um município localizado no meio-oeste catarinense, com idades entre 07 e 09 anos, bem como seus pais e/ou responsáveis e o professor regente da sala. A escolha da amostra foi definida estrategicamente, pois segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, nos dois primeiros anos do ensino fundamental (1º e 2º ano) toda ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, assegurando aos alunos a oportunidade para que se apropriem do sistema de escrita alfabética.

Os instrumentos de coleta de dados foram: i) questionário sociodemográfico que foi respondido pelos pais e/ou responsáveis. Este instrumento apontou que todos os alunos da amostra têm acesso a algum tipo de tela, predominantemente tablets e smartphones; ii) teste Figuras Complexas de Rey - A que tem por objetivo avaliar as funções neuropsicológicas de percepção visual e memória imediata. (Rey, 2017); iii) Bateria Psicológica de Atenção (BPA), que tem como objetivo mensurar a capacidade geral da atenção, assim como realizar uma avaliação individualizada de tipos de atenção específicos, quais sejam, Atenção Concentrada (AC), Atenção Dividida (AD) e Atenção Alternada (AA) (Rueda, 2013); iv) entrevista semiestruturada realizada com o professor regente.

No processo de análise dos dados, realizamos o cruzamento de dados a fim de relacionar o tempo de uso de telas indicado pelos pais no questionário sociodemográfico com os resultados dos testes aplicados e as respostas do professor regente da turma, a fim de analisar se o tempo de uso de telas pode impactar na aprendizagem de crianças em fase de alfabetização.

No que tange à rotina das crianças, foi possível verificar, por meio do questionário sociodemográfico que 63,63% (n=7) das crianças seguem uma rotina diária. A rotina é fundamental para a criança e, face a esta idealização, evidencia-se que, se a família propõe uma rotina diária a ser seguida pelas crianças, de todo modo estará influenciando direta e positivamente na aprendizagem das crianças. Quanto às questões relacionadas ao sono, é importante ressaltar que 81,81% (n=9) das crianças possuem um horário estabelecido para

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

dormir. No entanto, uma questão que nos chamou a atenção, apesar os responsáveis afirmar que seus filhos seguem uma rotina, o questionário sociodemográfico nos indicou que 72,72% (n=7) faz uso de telas antes de dormir. Para Silva et al. (2020) não impor limites ao uso de telas principalmente no período noturno pode provocar dificuldades para dormir e prejuízos na qualidade do sono. Em tempo, é fundamental destacar que a qualidade do sono influencia diretamente na aprendizagem, sendo que ocupa um papel significativo no desenvolvimento infantil. Em razão disso, outros problemas são ocasionados pela falta de sono, quais sejam a memória, concentração e humor, o que pode ser extremamente prejudicial para a adequação neurológica e psíquica.

Frente ao uso de telas de forma geral, 72,72% das (n=8) permanece em média de 1h30min a 2h em frente a algum tipo de tela. Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o tempo de telas recomendado a crianças acima dos 06 anos é de até 2 horas diárias, desde que o acesso seja monitorado e limitado apenas ao que é permitido para a idade, além de evitar conteúdos de violência, sexuais ou que apresentem e comportamentos inadequados. Com base na análise sociodemográfica, constatou-se que os alunos da amostra estão, em alguma medida, expostos às tecnologias, contudo os alunos ficam em frente às telas por um período dentro daquele sugerido pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2019). No entanto é importante observar que o maior período de uso ocorre durante a noite.

A aplicação do teste Figuras Complexas de Rey - A apontou que grande parte da amostra, ou seja 72,72% (n=8) apresentou bom desempenho. No subteste de Percepção Visual, 63,63% (n=7) apresentaram bons resultados para a faixa etária, como médio superior e superior. Dito isso, denota-se boa capacidade de Percepção Visual, já que realizaram cópias bem estruturadas, ricas e precisas. Em 36,36% (n=02) da amostra, os resultados se mostraram inferiores à média, representando prejuízo significativo nos Níveis de Percepção Visual onde o aluno tende a fazer distorções de forma e localização bem como omissão de elementos. Os resultados obtidos na segunda etapa do teste, que visa mensurar índices de memória imediata mostraram resultados apropriados, sendo que 72,72% (n=8) manifestaram memória imediata boa ou ótima, com capacidade de lembrar precisamente os elementos e suas localizações por meio de desenhos precisos. Já 27,27% (n=3) da amostra denotam prejuízos significativos na memória Imediata, ou seja, tendem a fazer distorções de forma, alteração de localização e omissão de elementos (Rey, 2017).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A aplicação da Bateria Psicológica de Atenção demonstrou resultados inferiores se comparados aos índices observados no teste de memória. Com base nos três níveis de atenção analisados (atenção concentrada, dividida e alternada) foi possível mensurar um nível de Atenção Geral dos alunos da amostra, que apontou um índice muito baixo. Apenas 36,36% (n=4) dos alunos obteve bons resultados de Atenção Geral, ao passo que 63,63% (n=7) apresentou índices insatisfatórios. Retomando alguns tópicos abordados no estudo sociodemográfico, e que podem justificar os resultados dos testes atencionais, principalmente no que diz respeito ao uso de telas antes de dormir, os dados apontam que 08 alunos, representando 72,72% da amostra, fazem uso do celular ou televisão por um período aproximado de 1h30min neste período.

Amarante (2022) constata que atrasos cognitivos e de linguagem estão diretamente relacionados ao uso excessivo de telas na primeira infância, etapa onde há significativa organização estrutural e plasticidade cerebral. A autora ainda explica que os prejuízos de atenção se acentuam frente às telas, pois a atitude das crianças diante das telas é bastante passiva, dado que seu interesse e atenção são mantidos em múltiplos e contínuos estímulos. Ainda, ressalta que na interação digital as respostas costumam ser rápidas e prontas, limitando a criatividade, imaginação, e interpretação das crianças. Contudo, essas habilidades necessárias e importantes para o processo de alfabetização vão sendo desestimuladas e atrofiadas diante da exposição prolongada das telas (Amarante, 2022).

A partir da análise dos resultados obtidos nos testes de memória e atenção, infere-se que o rendimento dos alunos foi abaixo da média nos testes de atenção e os resultados dos testes de memória se mantiveram na média. Percebe-se, também, que o uso das telas no turno da noite pode ser um dos motivos dos prejuízos na atenção dos alunos, tendo em vista que o rendimento da amostra foi significativamente baixo. No entanto, com base nos dados coletados e analisados, não se pode confirmar a hipótese deste estudo de que o uso de telas é prejudicial ao processo de aprendizagem infantil, por isso a entrevista com o professor regente da turma complementa a discussão acerca do uso de tecnologias como subsídios para as práticas pedagógicas deste profissional.

Quando abordado sobre a relevância da integração e dos potenciais das telas na educação, o professor destacou que existem vantagens no uso de telas para a aprendizagem, especialmente quando utilizadas de maneira instrutiva por algumas crianças. No entanto,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

chama a atenção para as consequências do uso inadequado das telas, pois isso pode acarretar em prejuízos em diversas áreas para as crianças, incluindo a interação e socialização, que não deixam de ser formas de aprendizagem, principalmente na fase de desenvolvimento infantil. Sob uma perspectiva Vigotskyana, Soares et al. (2022) defendem que as telas e as mídias sociais são formas integrativas de desenvolvimento para as crianças, tratando-se de um novo instrumento mediador da aprendizagem. Reiteram que a linguagem utilizada nessa mediação virtual perpassa pelo conhecimento, ainda que básico, de aplicativos (*Apps*) para *smartphones* ou *softwares* apropriados para computadores pessoais. Nesse contexto, o professor menciona que algumas crianças adquirem fluência em línguas estrangeiras ao terem contato com aplicativos, jogos, vídeos e outras formas de interação virtual nesse idioma. Em uma perspectiva de ensino contemporâneo, Costa, Cassimiro e Silva (2021) defendem que a inserção de práticas pedagógicas tecnológicas na alfabetização é necessária para que haja uma reorganização nos processos de aprendizagem a partir de uma perspectiva instrumental tecnológica que se relacione com as estruturas cognitivas do aluno.

Diante de todo o exposto concluiu-se que a maciça presença de celulares e televisão já são integrantes da vida dos infantes que participaram da amostra, tendo em vista que o local de maior exposição é dentro de casa. Com base nos resultados, verificou-se que o uso de telas não evidenciou prejuízo significativo na memória, contudo apresentou alteração nos níveis de atenção dos participantes quando comparados a resultados de instrumentos psicométricos. Com base na análise e discussão dos dados apresentados, entende-se que o uso de telas por si só não está sendo o causador de prejuízos nas crianças, já que os déficits na aprendizagem podem vir a ocorrer caso não haja cautela e monitoramento por parte dos cuidadores ou pela equipe pedagógica nas escolas. Pelo exposto, a tecnologia é uma ferramenta de aprendizagem que deve ser levada em conta nos planejamentos escolares como um instrumento lúdico, que estimula a criatividade e tende a tornar as aulas mais interessantes. Por isso, destaca-se que o uso das tecnologias de maneira intencional e planejada pode auxiliar professores e crianças no desenvolvimento cognitivo e social. Enfatiza-se que o uso das tecnologias em sala de aula opera como instrumento complementar à aprendizagem e não visa suprimir ou substituir a necessidade da socialização tradicional entre os alunos. A transferência cultural e social deve ser preservada e a escola deve ainda ser vista como um local de interação entre as partes, trocas de experiências de vida e interesses. Segundo uma perspectiva sociocultural, esses

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

valores não podem ser perdidos, pois fazem parte da construção do conhecimento. Ainda que as mídias sociais promovam certa interação, e possam ser inseridas no contexto de vida dos infantes, não substituem as relações interpessoais, pois as trocas entre as pessoas não podem ser substituídas por telas.

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem; Crianças; Tecnologia.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Suely. O uso das telas e o desenvolvimento infantil. **FIOCRUZ**. Rio de Janeiro, 3 jan. 2022. Disponível em: <https://www.iff.fiocruz.br/index.php?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil**. In: TC Kids Online Brasil. São Paulo: CGI, 2021.

Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic_kids_online_2020_livro_elettronico.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

COSTA, Renato Pinheiro; CASSIMIRO, Élide Estevão, SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. Tecnologias no Processo de Alfabetização nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 97-116, jan./fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53068>.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Uso de smartphones por crianças cresce 11%**. 2020. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/uso-smartphones-criancas-cresce-1>. Acesso em: 02 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

REY, André. **Figuras complexas de Rey**: teste de cópia e reprodução de memória de figuras geométricas complexas. 2. ed. 6. reimp. Adaptação Brasileira Margareth Silva Oliveira e Maisa dos Santos Rigoni. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

RUEDA, Fabián Javier Marín. **Bateria Psicológica para Avaliação da atenção (BPA)**. 1. Ed. São Paulo: Vetor, 2013.

SANTANA, M. I.; RUAS, M. A.; QUEIROZ, P. H. B. O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. **Revista Saúde em Foco**, São Paulo, n. 14, p. 169-179, 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/05/O-IMPACTO-DO-TEMPO-DE-TELA-NO-CRESCIMENTO-E-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf> Acesso em: 02 mar. 2023.

SILVA, Carla Neurociência e Alfabetização. **Oficina da Inteligência**. [S. l.]: hotmart.com, 2020. Disponível em: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/gravacao-das-aulas-neurociencia-e-alfabetizacao/F18107545H>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOARES, Marcos Eustáquio et al. Reflexões sobre os conceitos de Vygotsky no século XXI: A formação docente, o uso de ferramentas digitais e o sociointeracionismo nos espaços virtuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA; CONGRESSO SUPERIOR À DISTÂNCIA; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 2022, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, 2022. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/doc/1148587/1/Reflexoes-sobre-os-conceitos-de-Vygotsky.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Uso saudável de telas, tecnologias e mídias nas creches, berçários e escolas**. In: Manual de Orientação Departamentos Científicos de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento e de Saúde Escolar. [Rio de Janeiro], SBP, 6 jun. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21511d-MO_-_UsoSaudavel_TelasTecnolMidias_na_SaudeEscolar.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CARDOSO, Sabrina Evelin Cechet

Instituto Federal Catarinense (IFC – Camboriú)

binacechet@gmail.com

LUZ, Priscila Flores da

Instituto Federal Catarinense (IFC – Camboriú)

priscila.luz10661@edu.itajai.sc.gov.br

ZANCANARO, Airton

Instituto Federal Catarinense (IFC – Camboriú)

airton.zancanaro@ifc.edu.br

5. Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras.

A inteligência artificial (IA) tem se tornado onipresente na sociedade moderna, com soluções sociotécnicas para textos, traduções, vídeos, áudios, imagens, robótica, jogos, finanças, atendimento ao público, entre outros, transformando diversas áreas por sua capacidade de analisar, processar e interpretar dados a partir de algoritmos para executar tarefas complexas e tomar decisões com rapidez e autonomia (Alves, 2023).

Diante disso, a pesquisa e aplicação no campo da IA ganhou destaque, ampliando o seu potencial para revolucionar setores como economia, saúde, negócios, cultura, relações sociais e, principalmente, educação (Vicari, 2018). O principal desígnio da IA é permitir que *softwares* e máquinas realizem funções que normalmente exigiriam intervenção, simulando a inteligência humana (Picão *et al.*, 2023).

Com o avanço desta tecnologia, diversas áreas têm experimentado tanto os benefícios quanto os impactos de sua aplicação (Alves, 2023). Durante e após o cenário pandêmico da covid-19, houve uma aceleração tecnológica, de maneira que os usos da

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

IA na educação tiveram grande disseminação (Santos, 2023). Tais progressos tecnológicos estão mais presentes e são mais necessários nas escolas, o que permite cruzar saberes e potencializar capacidades, o que exige, porém, ações articuladas, inclusive para a formação continuada de professores a fim de associar a competência digital, a prática pedagógica e o conhecimento disciplinar para o atendimento às novas demandas tecnológicas do ensinar e aprender (Cardoso, Volpi, 2023; Domeneghini, 2022; Alves, 2023).

Na educação, a IA é uma nova concepção de linguagem e cultura, por isso, requer uma práxis bem estruturada visando garantir a interação do professor e do estudante com a tecnologia, promovendo, assim, o ensino provocativo e autoconstruído (Domeneghini, 2022). De acordo com Vicari (2018, p.12),

A IA aplicada à Educação é uma área de pesquisa multi e interdisciplinar, pois contempla o uso de tecnologias da IA em sistemas cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, sistemas educacionais são um campo de aplicação e testes para as tecnologias da IA.

Tecnologias inteligentes têm potencial para contribuir com a educação básica, articulando ensino colaborativo e personalização do ensino, permitindo que os estudantes acessem conteúdo de qualidade adaptados às suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Para tal, esses sistemas empregam algoritmos para adequar recursos, além de avaliar o desempenho e o progresso de cada estudante individualmente (Souza *et al.*, 2024).

Vale destacar que a implementação da IA no ambiente escolar requer cuidados como privacidade, ética e equidade no acesso à tecnologia, bem como formação dos educadores. Nesse contexto tecnológico que possibilita à sociedade o acesso constante à informação, a escola deixa de ser o “único espaço onde eles aprendem sobre o mundo, interagem e produzem conhecimento” (Haslinger; Saggin; Albuquerque, 2017, p. 3), salienta-se que informação não é conhecimento, de maneira que o papel do professor torna-se mais relevante no sentido de problematizar e desenvolver saberes junto aos alunos.

A partir de tal cenário, o objetivo deste resumo é identificar na literatura os desafios e potencialidades da IA no âmbito educacional. O estudo adota uma metodologia de abordagem qualitativa, com natureza descritiva, para investigar o uso da IA na

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educação básica. Relata os resultados de um levantamento bibliográfico, que consiste em uma pesquisa que se baseia na análise e interpretação de dados que envolveu textos, livros e artigos (Gil, 2011). Para compor este resumo, utilizou-se referenciais relevantes na área, bem como buscas ao repositório Google Scholar, com filtro de data 2023/2024, levantando-se artigos de revisão em português. Os descritores utilizados foram: “inteligência artificial”, “educação básica”, “desafios” e “potencialidades”. A pesquisa, realizada em maio de 2024, gerou 12 resultados, dos quais seis foram excluídos da análise devido à falta de relevância contextual. Os seis artigos restantes foram sistematicamente revisados, analisados e compõem o referencial deste resumo.

O rápido avanço da IA traz consigo muitos desafios que se iniciam, na educação, na infraestrutura tecnológica precária das escolas públicas brasileiras, pois muitas não possuem recursos como computadores, tablets e acesso à internet para implementar soluções básicas de IA. Isso limita o acesso dos estudantes a essas novas tecnologias e dificulta sua utilização em sala de aula, além de poder resultar em desigualdades na participação e no aprendizado, gerando, conseqüentemente, o aumento da exclusão social (Alves, 2023).

Conforme Cardoso e Volpi (2023), algumas ferramentas de IA apresentam desvantagens que vão além da infraestrutura física, como falta de interação humana, entendimento limitado, viés nos dados de treinamento, dependência de dados, problemas de privacidade, falta de criatividade e dificuldade de compreensão contextual. Bezerra Junior, Oliveira e Conceição (2023) apontam, por sua vez, que o uso de IA na educação utilizando a realidade virtual pode gerar riscos de desconexão com o que é autêntico perda da realidade na educação, no trabalho e na sociedade, sugerindo cautela na sua utilização.

Outro obstáculo a ser enfrentado é a resistência dos professores à adoção da inteligência artificial. A ideia de “substituição” de professores por máquinas inteligentes pode causar insegurança e há preocupações no que tange ao aumento na incidência de plágios (Menta; Brito, 2024). Além disso, os professores podem demonstrar resistência se não tiverem conhecimento dessas tecnologias. É necessário investir em programas de formação inicial e continuada para potencializar a compreensão e acessibilidade, promovendo uma atuação crítica e consciente frente à IA como ferramenta para auxílio e complemento ao trabalho docente (Alves, 2023).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Outro fator crítico da implementação da IA refere-se à privacidade e segurança dos dados dos alunos. O uso dessas tecnologias envolve a coleta e o armazenamento de informações sensíveis, como desempenho acadêmico e perfil comportamental. Garantir que esses dados sejam protegidos e utilizados de forma ética e responsável é uma preocupação, pois o Brasil carece de leis específicas sobre o tema. No ordenamento jurídico vigente há a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n. 13.709 de 2018) e o Marco Civil da Internet (Lei n. 12.965 de 2014), entretanto, esses documentos legais não abordam a necessidade de se evitar que os sistemas de IA sejam treinados com vieses, nem regulam o uso da análise de dados ou de quem é a responsabilidade em caso de erros ou decisões prejudiciais. É crucial o estabelecimento de normas e diretrizes claras para a proteção dos dados, a adoção de fortes medidas de segurança e a observância da ética como elemento primordial desde o *design* inicial do projeto (Vicari, 2021).

Atualmente, tem aumentado a aplicação de sistemas inteligentes que podem fazer traduções simultâneas (para alunos estrangeiros) ou em plataformas de Gestão de Aprendizagem (LMS) para rastreamento do engajamento e da interação dos alunos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Eles oferecem dados que ajudam professores a identificar e apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem, realizando detecção de riscos e potencialmente evitando a evasão e fraudes. Isso ilustra como esses sistemas podem ajudar a resolver problemas educacionais (Alves, 2023).

A personalização do ensino normalmente utiliza Sistemas Tutores Inteligentes (Vicari, 2018; Domeneghini, 2022), aplicações que permitem que cada aluno receba um aprendizado interativo e adequado às suas necessidades. Além disso, a IA pode fornecer aos professores soluções técnicas contextualizadas e, ainda, auxiliar na realização de ações com maior eficiência, como fazer planejamentos, corrigir exercícios, dar *feedback* instantâneo e criar relatórios personalizados de desempenho do aluno (Cardoso, Volpi, 2023; Picão *et al.*, 2023). Autores como Okoye *et al.* (2022) destacam os benefícios da aplicação da IA em análises de dados educacionais, as quais podem contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Os sistemas de IA são treinados para reconhecer padrões e identificar de forma dedutiva lacunas de conhecimento de cada aluno, além de fornecer conteúdo, exercícios e atividades personalizadas para a facilitação do aprendizado, no entanto, quanto à

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

efetividade de se alcançar a assimilação de habilidades, é preciso maiores investigações (Bezerra Junior, Oliveira, Conceição, 2023; Domeneghini, 2022). Como resultado, a individualização do processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor como guia do aprendizado com um olhar diferenciado, que prepare o aluno para as demandas atuais, são questões que a inteligência artificial pode ajudar a superar, visto que, de acordo com Santos (2023), “a tecnologia é um facilitador e o professor um mediador”.

É necessário aproveitar-se os benefícios da IA como facilitadora do ensino e ferramenta que pode reduzir trabalhos burocráticos docentes, voltando-se a atenção para o aluno e suas necessidades, para que se promova, assim, uma educação de qualidade e acessível (Domeneghini, 2022).

Contemporaneamente, com a intensa conectividade social, a educação precisa vincular novos percursos que articulem técnicas de IA como recursos educativos para ajudar na aprendizagem, pois esses estudantes já possuem e manuseiam essas tecnologias – são os chamados nativos digitais (Domeneghini, 2022). Por exemplo, *chatbots* podem ajudar a encontrar informações e responder perguntas do conteúdo, além de gerar respostas personalizadas conforme o perfil do aluno (Alves, 2023).

A pesquisa mostrou que a IA tem potencial para melhorias na educação básica, no sentido de que há diversas opções para ancoragem de experiências de aprendizagem, a exemplo de sistemas adaptativos, ferramentas automatizadas de avaliação, correção, tecnologias de realidade aumentada, animação dos desenhos em papel, gamificação, jogos sérios (como são denominados os jogos educacionais), entre outras ferramentas que oferecem oportunidades para a personalização do ensino e a promoção do envolvimento e da autonomia dos alunos (Vicari, 2021).

Salienta-se que preparar os professores para a era da IA é uma parte crucial da sua implementação bem-sucedida nas escolas, pois a capacitação profissional, principalmente vinculada à práxis, abre um leque de estratégias e saberes que podem gerar confiança e motivar o professor nas aplicações dessa tecnologia (Barbosa, 2023; Vicari, 2018). Nesse panorama, Alves (2023, p. 89) afirma:

[A IA é uma] ferramenta fundamental para a educação, exemplificando as relações entre a arte, a ciência e a tecnologia no contexto das artes digitais. É importante que a literacia digital seja estimulada de forma significativa no contexto educacional, possibilitando que estudantes desenvolvam habilidades e competências que são essenciais para o mundo contemporâneo.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A pesquisa também apontou aspectos importantes que necessitam de atenção, como questões éticas e de privacidade, problemas com tecnologia e infraestrutura, e adaptações curriculares possíveis. Barbosa (2023) aponta que “é necessário atentar para questões como privacidade, transparência algorítmica e justiça socioeconômica”.

Por fim, este resumo evidencia que a IA pode ser uma ferramenta para se aprimorar o ensino e a aprendizagem, desde que integrada de forma sinérgica com as estratégias pedagógicas existentes. Ao invés de simplesmente substituir as práticas tradicionais, ela deve ser vista como um complemento que enriquece e potencializa o processo educacional. Conforme Domeneghini (2022, p. 81), é importante:

Compreender que a educação é abrangente e impacta na constituição de toda uma sociedade, e que o educador pode estimular práticas advindas dos recursos da IA para conceber indivíduos para viver uma cidadania ativa e consciente.

A Inteligência Artificial, como um paradigma emergente, necessita de respostas, que virão de ampla imersão teórica para, assim, alcançar todo seu potencial, garantindo seu uso crítico, justo e ético (Domeneghini, 2022). Para se integrar a IA de forma eficaz na educação, é necessário um investimento significativo em infraestrutura; além disso, os professores precisam de formação inicial e continuada adequada, e os currículos devem ser adaptados às necessidades atuais. Embora a IA na educação básica tenha um futuro promissor, são necessárias uma abordagem cuidadosa e a implementação de políticas públicas consistentes para que se possa maximizar os benefícios e gerenciar corretamente os desafios (Barbosa, 2023; Andrade, 2024).

Palavras-chave: inteligência artificial; educação básica; desafios; potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Inteligência Artificial e Educação:** refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador; Feira de Santana: Edufba; Uefs, 2023. 227 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38646>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ANDRADE, Alex Pires. O papel da educação popular na transformação democrática: desafios e perspectivas à luz do direito e da política. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 475-497, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v15i1.3359>. Acesso em: 14 maio 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BARBOSA, Carlos Roberto de Almeida Correa. TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM COM O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: revisão sistemática da literatura. **Recima21**: Revista Científica Multidisciplinar, [s. l.], v. 4, n. 5, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3103/2259>. Acesso em: 14 maio 2024.

BEZERRA JUNIOR, Arandi Ginani; OLIVEIRA, Fábio Anastácio; CONCEIÇÃO, Sam Adam Hoffmann. O fenômeno “metaverso” e suas implicações sobre a educação: uma revisão sistemática da literatura e análise documental. **Scielo Preprints**, [s. l.], p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5991>. Acesso em: 14 maio 2024.

CARDOSO, Emanuela Mendes; VOLPI, Fernando Marin. Educação e tecnologia: uma revisão narrativa da relação escola e tecnologia no Brasil. I devTEC – Seminário de Desenvolvimento, Conhecimento e Tecnologia. **Anais [...]**. Faculdade Senac Tubarão; Fapesc: Tubarão, 2023. Disponível em: <https://artigos.devtec.com.br/index.php/devtec/article/view/5/6> Acesso em: 14 maio 2024.

DOMENEGHINI, Daiana. **A Inteligência Artificial como Prática Mediadora para o Ensino e a Aprendizagem na Educação**. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Nova Prata, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/10684>. Acesso em: 15 maio 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

HASLINGER, Evelin de Oliveira; SAGGIN, Livia; ALBUQUERQUE, Marina Zoppas de. **A interface da educação e comunicação para além dos muros da escola**: educomunicação como práxis libertadora no contexto não-escolar. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017.

MENTA, Eziquiel; BRITO, Glaucia da Silva. O papel da Inteligência Artificial no Ensino Tecnológico: implicações emergentes. **Educitec**: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico. Manaus, Brasil, v. 10, n. jan./dez., p. e232524, 2024. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2325>. Acesso em: 1º maio. 2024.

OLIVEIRA FILHO, Fernando Luiz Cas de; PAZ, José Flávio da; THEODOROVSKI, Ronaldo; NASCIMENTO, Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do; SCHMIDT, Fabrício Leo Alves; PAULUK, Solange Daufembach Esser; OLIVEIRA, Roberto Francisco de; SOUZA, Cássia Rozária da Silva; OLIVEIRA, Eliédna Aparecida Rocha de; SEBASTIÃO, Francisco da Silva. Inteligência artificial na educação: uma revisão sistemática e abrangente dos benefícios e desafios. **Caderno Pedagógico**, [s. l.], v. 21,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

n. 1, p. 1086-1102, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.54033/cadpedv21n1-057>. Acesso em: 9 maio 2024.

OKOYE, Kingsley; ARRONA-PALACIOS, Arturo; CAMACHO-ZUÑIGA, Claudia; ACHEM, Joaquín Alejandro Guerra; ESCAMILLA, Jose; HOSSEINI, Samira. Towards teaching analytics: a contextual model for analysis of students' evaluation of teaching through text mining and machine learning classification. **Education and Information Technologies**, [s. l.], v. 27, p. 3891-3933, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10751-5>. Acesso em: 10 maio 2024.

PICÃO, Fábio Fornazieri; GOMES, Lucas Ferreira; ALVES, Luciene; BARPI, Odinei; LUCCHETTI, Tatiane Alves. Inteligência Artificial e Educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. **Amor Mundi**, Must University, Estados Unidos, v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46550/amormundi.v4i5.254>. Acesso em: 15 maio 2024.

SANTOS, Claraet Mariana Pereira dos. **A Educação Ambiental e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**: uma revisão integrativa. 2023. 71 f. Monografia (Especialização) – Curso de Biologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19302>. Acesso em: 14 maio 2024.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; JOERKE, Gabriel Antonio Ogaya; MACEDO, Yuri Miguel; VALE, Ricardo Ferreira; OLIVEIRA, Antônio de Pádua Jesué; DI SANTO, Marcella Suarez; GOMES, Cássia Amélia; GOMES, Silvia Cristina Vieira; ALBERTI, Ricardo; PAZ, José Flávio da. Inteligência Artificial na Educação: rumo a uma aprendizagem personalizada. **Journal Of Humanities and Social Science**, v. 28, n. 3, p. 19-25, 2023.

VICARI, Rosa Maria. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030**: Sumário Executivo. Brasília: SENAI, 2018. 52 p.

VICARI, Rosa Maria. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 35, n. 101, p. 73-84, abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.006>. Acesso em: 18 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO: EM PAUTA MURAIS DIGITAIS

POTTMEIER, Sandra

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

pottmeyer@gmail.com

FISTAROL, Caique Fernando da Silva

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

cfersf@gmail.com

HEINZLE, Marcia Regina Selpa

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

selpa@furb.br

5. Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras

Financiamento: FAPESC¹

O presente texto emerge de uma prática pedagógica realizada com estudantes do Novo Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, localizada no Vale do Itajaí/SC durante o primeiro trimestre de 2024. Tal prática se afilia a perspectiva enunciativa-discursiva (Bakhtin, 2011[1979]; Geraldi, 2013[1991]; 2015a; 2015b), a qual dialoga com os estudos dos letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Street, 1993; 2003; 2014) e, pontualmente, dos letramentos digitais (Barton; Lee, 2015;

¹ Esta prática pedagógica se afilia ao projeto de fomento “Observatório de internacionalização da educação básica: políticas públicas de ensino bilíngue e tecnologias digitais”, Nº 15/2021, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Disponível na página do Observatório de Internacionalização da Educação Básica: <https://observatorioieb.com.br/MatPed.php>.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Monte Mor, 2017; Rojo; Moura, 2019) por vislumbrar o sujeito como um ser social, histórico e ideológico, assim como a linguagem o é.

Diante desta concepção de sujeito e de linguagem, os letramentos são compreendidos como práticas e processos sociais plurais (Street, 1993; 2003; 2014), os quais envolvem letramentos múltiplos, múltiplas linguagens ou multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Rojo; Moura, 2019). “O conceito engloba formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui, de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas” (Barton; Lee, 2015, p. 40), partindo, por exemplo, de “[...] atividades cotidianas digitalmente transformadas [...]” (Barton; Lee, 2015, p. 12), as quais incluem os usos de linguagem em plataformas digitais (redes sociais, *market places*, serviços de *streaming*) situados cronotipicamente (Bakhtin, 2011[1979]).

Práticas de leitura, de escrita e de oralidade multimodais (Monte Mor, 2017) envolvendo o texto escrito, falado, a imagem estática e em movimento, que vão instigar a conectividade e a interatividade entre os consumidores e produtores de conteúdo digital (*fanfics*, *machinemas*, *mashups*, dentre outros) (Rojo; Moura, 2019). Isso ocorre de maneira mais imediata e ampla, porque “[...] vivemos num mundo textualmente mediado, [...] onde os textos são parte do tecido da vida social.” (Barton; Lee, 2015, p. 25) que ao mesmo tempo que são constitutivos de uma *linguagem online* (Barton; Lee, 2015) no/pelo e com o outro (sujeitos interactantes), também o constituem social e historicamente na/pela e com as tecnologias digitais.

A exemplo disto, lançamos um olhar para as diferentes práticas de leitura, de escrita e de oralidade constitutivas dos/as estudantes que frequentam o Novo Ensino Médio ao utilizarem as tecnologias digitais na escola e em outras esferas sociais (familiar, laboral, midiática, dentre outras), conforme também apontaram os estudos de Pottmeier; Caetano; Ferri; Fischer (2024) e Pottmeier; Fischer (no prelo). Assim, como também se configura esta prática ao instigar estudantes a elaborarem murais digitais, a fazerem postagens, curtirem e a comentarem o que outros colegas de classe produziram na escola.

Uma prática pedagógica assentada nos documentos oficiais da Rede Pública Estadual de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014; 2023) que entende a formação humana e integral nos/pelos e com os processos formativos do/a aprendiz, visando o acesso, à permanência e à garantia dos direitos de aprendizagem de cada aprendiz. Ação esta que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

corroborar com a afirmativa de Monte Mor (2017, p. 282) sobre a função social da escola, a qual deve e precisa valorizar “[...] o sujeito, como aquele que é capaz de construir sentidos, ter visão crítica, assim desenvolvendo a sua subjetividade em meio à coletividade a que integra [...]”.

A metodologia a qual se afilia tal prática pedagógica, é a de abordagem quali-quantitativa descritiva (Bogdan; Biklen, 1999), em que toma o professor como pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008), no Novo Ensino Médio, nas aulas de Cultura Digital². Para tanto, pautamos-nos em uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011[2004]))³ constituída pelas seguintes etapas realizadas no Laboratório de Tecnologias Digitais: a) pesquisa e leitura de textos sobre proteção de dados, cidadania digital; b) discussão entre pares a partir de questões norteadoras acerca da temática; c) produção de slides/cartazes utilizando o Canva; d) elaboração de um mural digital (padlet); e) postagens das produções dos/as estudantes feitas no Canva no mural digital (padlet); f) interação dos/as estudantes a partir das ações curtir e comentar (ainda em desenvolvimento).

Esta atividade pedagógica ocorreu durante o primeiro trimestre de 2024, envolvendo 90 estudantes de três turmas de segundo ano (com a faixa etária entre 16 e 18 anos de idade), sendo duas turmas do período matutino e uma turma do período noturno de uma escola da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, localizada no Vale do Itajaí/SC. A análise desta experiência pedagógica entre e com os/as estudantes está ancorada na perspectiva enunciativa-discursiva (Bakhtin, 2011[1979]; Geraldi, 2013[1991]; 2015a; 2015b) e dos estudos dos letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Street, 1993; 2003; 2014).

Por se tratar de um tema que se inscreve na realidade destes/as estudantes, os resultados apontaram que estes/estas sentiram-se à vontade para pesquisar, ler e discutir sobre a proteção de dados e o que isso implica na vida de cada cidadão/cidadã em se pensando no ambiente digital. São *práticas online* e *práticas offline* (Barton; Lee, 2015) envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade na esfera escolar e para além dela. Tais

² Este componente curricular eletivo faz parte do Itinerário Formativo, da parte flexível do currículo. No caso da escola campo desta prática pedagógica, a matriz adotada é a Matriz A Estendida.

³ Trata-se de “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]” (Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011[2004]), p. 82).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

práticas de letramentos digitais (Barton; Lee, 2015; Monte Mor, 2017; Rojo; Moura, 2019) corroboram com o seguinte tensionamento: “[...] *o que as pessoas fazem* e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas[?]” (Barton; Lee, 2015, p. 13, grifos dos autores, acréscimos nossos).

No caso desta prática pedagógica, os/as aprendizes utilizam computadores, *tablets*, celulares na escola e fora dela para mobilizar e ampliar seu repertório linguístico e cultural em prol de uma consciência que está diretamente ligada com o exercício da cidadania. Portanto, um ou mais significados e sentidos circunscritos em práticas de letramentos digitais mediadas na/pela escola em diálogo com a professora de Cultura Digital e com os professores do Laboratório de Tecnologia Digital, onde parte desta prática foi vivenciada. Uma outra parte, foi realizada a partir do ensino não presencial, que em 2024, passou a ofertar o ensino híbrido (Santa Catarina, 2023)⁴, na Rede Pública Estadual de Santa Catarina, pontualmente, com a utilização do *Google Classroom*.

Concordamos com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27) quando afirmam que “Os aprendizes atuais efetivamente trabalham em pares ou grupos em projetos de conhecimento colaborativo, cuja autoria se constrói conjuntamente e é compartilhada entre todos.”. Isto, pois, diante das vivências e experiências empreendidas com os/as estudantes do segundo ano do Novo Ensino Médio, foi possível evidenciar o trabalho conjunto, as produções autorais na/pela e com uma “aprendizagem ubíqua” (Kalantzis; Cope; Pinheiro; 2020; Monte Mor, 2017) que permite uma autoavaliação, ou seja, uma reflexão de/para/sobre si em relação a sua aprendizagem e ao uso da linguagem em contextos digitais.

Ou seja, “[...] podem dar retorno (*feedback*) aos textos de seus pares por meio de interações sociais em rede; podem atuar de forma confortável em ambientes nos quais a inteligência é a coletiva e a escrita é colaborativa [...]” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 27), conforme sinalizado pelos/as aprendizes quanto à postagem e retorno dos trabalhos realizados no Canva sobre a proteção digital e a cidadania digital e a interação entre pares e entre grupo quanto às curtidas e comentários a respeito tanto do que produziram e do que o outro produziu.

⁴ Em 2023, a Rede Pública de Ensino de Santa Catarina passou a adotar o ensino presencial e remoto, conforme orientações do Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, 2023).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Depreendemos que tais textos autorais de estudantes inscritos no segundo ano do Novo Ensino Médio emergem “Da prática (ou da experiência) [do] sujeito enunciador [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 149), seja nas aulas de Cultura Digital (conhecimento científico) ou do conhecimento prévio (empírico) que estes sujeitos já possuem por circularem em outras esferas sociais da atividade humana, como é o caso, da esfera midiática.

São aprendizes que falam de/para/sobre si no que tange à proteção de dados. Ou seja, são práticas de letramentos ou como diria Geraldi (2013[1991], p. 20, grifos do autor) “[...] *atividades lingüísticas* [...] que praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si” [...] e que na interação com o outro, estudante-estudante, estudante-professor, promovem interações dialógicas de leitura, escrita e oralidade na escola e para além dela, como as aqui apontadas pelos/as escolares quando voltadas para as “[...] *atividades epilingüísticas*, [que] são aquelas que também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.” (Geraldi, 2013[1991], p. 23, grifos do autor, acréscimos nossos).

Consideramos, diante da prática pedagógica aqui experienciada e do desenvolvimento de práticas de letramentos e de letramentos digitais dos/as estudantes do segundo ano do Novo Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, que a função social da escola, assim como a dos/as professores/as, neste caso, da professora de Cultura Digital, é buscar valorizar o lugar de onde enuncia este sujeito, no concernente ao conhecimento prévio que este traz para a esfera escolar sobre o tema abordado no primeiro trimestre de 2024 no tocante à proteção de dados e à cidadania digital. Compreendemos também, que as “[...] *atividades metalingüísticas* [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 25, grifos do autor), as quais “[...] tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 25, grifos do autor) pela/com e sobre a linguagem, precisam ser desenvolvidas na esfera escolar, como parte constituinte da subjetividade e do conhecimento científico deste/a aprendiz.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Palavras-chave: educação básica; novo ensino médio; letramentos digitais; padlet; aprendizes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004], p. 81-108.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.

GERALDI, J. W. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson. Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MONTE MOR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

POTTMEIER, S.; CAETANO, M. H. C.; FERRI, C.; FISCHER, A. Currículo: Práticas de Leitura e Escrita no Novo Ensino Médio. Revista e-Curriculum, v. 22, p. 1-34, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61414/44985>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

POTTMEIER, S. **Proteção de dados.** Produções do CCE dos estudantes dos segundos anos. Disponível em: <https://padlet.com/pottmeyer/prote-o-de-dados-em9s32xfjz91913a>. Acesso em: 22 jun. 2024.

POTTMEIER, S.; FISCHER, A. Práticas de letramentos digitais no discurso de estudantes do “Novo” Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, no prelo. Previsão para publicação, primeiro semestre de 2025.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S. I.]: [S. n.], 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Híbrida:** Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina / Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. 1ª ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

STREET, B. V. **Cross-cultural Approaches to Literacy.** New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, out. 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

LÖSCH, Silmara

Universidade do Oeste de Santa Catarina
silmara_mh1991@hotmail.com

FERREIRA, Jacques de Lima

Universidade do Oeste de Santa Catarina
jacques.lima@unoesc.edu.br

RAMBO, Carlos Alberto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
carlosar@sed.sc.gov.br

5. Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras

As tecnologias educacionais representam um campo vasto e diversificado de recursos e métodos que visam otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Estas tecnologias incluem plataformas educacionais *on-line*, aplicativos educacionais, jogos educacionais, simulações, realidades virtuais e aumentadas, e recursos multimídia, entre outros. A escolha de cada tecnologia deve ser orientada pelas necessidades específicas do contexto educacional e dos estudantes envolvidos. Nesse cenário de constante inovação tecnológica, surge a necessidade de investigar e compreender o papel dessas tecnologias no ambiente educacional contemporâneo.

Diante dessa perspectiva, o problema de pesquisa que norteia esta investigação apresenta o seguinte questionamento: Qual é o papel das tecnologias educacionais na Educação do Século XXI? Como essas tecnologias podem influenciar e transformar os processos educativos, facilitando o acesso ao conhecimento? Esta investigação tem como objetivo identificar e discutir por meio de uma revisão narrativa o papel das tecnologias educacionais na Educação do Século XXI. Apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo revisão narrativa.

A revisão narrativa é uma abordagem qualitativa que visa sintetizar e interpretar a literatura existente sobre um tema específico. Ela permite uma análise crítica e abrangente dos estudos disponíveis, sem seguir um protocolo rígido, como nas revisões sistemáticas. Essa flexibilidade permite explorar diversas perspectivas e contextos,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

proporcionando uma compreensão aprofundada do tema. A revisão narrativa envolverá a identificação, seleção e análise de artigos científicos, livros, teses e dissertações relevantes, oferecendo uma visão crítica sobre o estado atual do conhecimento sobre as tecnologias educacionais na educação contemporânea (FERRARI, 2015).

No cenário contemporâneo da educação, a incorporação das tecnologias educacionais tem se mostrado um elemento transformador essencial, redefinindo as práticas pedagógicas e o próprio conceito de ensino e aprendizagem. A educação do século XXI é marcada por uma profunda integração de ferramentas digitais que não apenas complementam, mas muitas vezes centralizam os processos educacionais. Este contexto exige uma compreensão aprofundada dos múltiplos aspectos que envolvem o uso das tecnologias na educação, abrangendo desde as metodologias até as implicações pedagógicas e sociais.

As tecnologias educacionais, abrangendo plataformas de aprendizagem *on-line*, aplicativos, jogos educacionais, simulações, realidades virtuais e aumentadas, e recursos multimídia, entre outros recursos apresentam um vasto leque de oportunidades para o desenvolvimento de metodologias inovadoras (BACICH; MORAN, 2018). Um dos principais benefícios das tecnologias educacionais é a democratização do acesso ao conhecimento. Em um mundo cada vez mais interconectado, as barreiras geográficas e temporais são significativamente reduzidas, permitindo que estudantes de diferentes regiões e com distintas realidades socioeconômicas possam acessar conteúdos educativos de alta qualidade. Além disso, as tecnologias podem propiciar um ensino mais inclusivo, possibilitando que alunos com necessidades especiais ou que estão impossibilitados de frequentar a escola presencialmente, como é o caso da educação hospitalar e domiciliar, possam continuar seus estudos de forma eficaz.

A personalização do ensino, possibilitada pelas tecnologias educacionais, é outro ponto de destaque. Ferramentas como plataformas de aprendizagem adaptativa permitem que o conteúdo seja ajustado de acordo com o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno, promovendo um aprendizado mais significativo e eficaz (FERREIRA, 2023). Essa abordagem individualizada é fundamental para atender às demandas diversas dos estudantes, garantindo que todos possam alcançar seu potencial máximo.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Entretanto, além dos aspectos pedagógicos, as tecnologias educacionais também trazem consigo desafios significativos. A formação dos professores é um aspecto crucial para a implementação eficaz dessas ferramentas. É necessário que os educadores estejam preparados para integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, compreendendo não apenas o funcionamento técnico, mas, sobretudo, as potencialidades pedagógicas dessas ferramentas. A resistência à mudança, a falta de infraestrutura adequada e as questões relacionadas à privacidade e segurança dos dados são obstáculos que precisam ser enfrentados para a plena realização do potencial das tecnologias na educação (FERREIRA, 2023).

Além disso, a evolução das tecnologias educacionais também levanta questões sobre a relação entre a educação formal e informal. As fronteiras entre esses dois tipos de educação estão se tornando cada vez mais tênues, com os estudantes adquirindo conhecimentos e habilidades tanto dentro quanto fora do ambiente escolar formal. Plataformas de aprendizagem *on-line* e recursos multimídia permitem que os estudantes continuem aprendendo além dos muros da escola, de maneira autônoma e contínua. Esse fenômeno exige uma reavaliação do papel da escola e do professor, que passam a atuar mais como facilitadores e mediadores do conhecimento.

A integração das tecnologias educacionais na educação do século XXI representa uma oportunidade única para transformar as práticas pedagógicas, tornando o ensino mais acessível, inclusivo e personalizado. No entanto, essa transformação exige um esforço coordenado para superar os desafios e maximizar os benefícios dessas ferramentas. A formação contínua dos professores, o desenvolvimento de políticas educacionais que promovam a infraestrutura tecnológica adequada e a atenção às questões éticas e de segurança são passos essenciais para a construção de um ambiente educativo que realmente aproveite o potencial das tecnologias para promover uma educação de qualidade para todos.

Metodologicamente, a revisão narrativa foi estruturada em várias etapas a partir da perspectiva de Ferrari (2015). Para a realização de uma revisão narrativa, Ferrari (2015) propõe as seguintes etapas principais, que ajudam a garantir a qualidade e a abrangência do trabalho: 1-Identificação da Questão de Pesquisa: Definição clara do objetivo e da questão de pesquisa que a revisão pretende responder; 2-Busca Sistemática

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

de Literatura: Seleção das bases de dados a serem utilizadas e desenvolvimento de uma estratégia de busca com termos específicos; 3-Triagem: Especificação dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos a serem revisados; 4-Amostragem: Seleção de uma amostra não exaustiva, mas representativa, da literatura relevante para o tema; 5-Análise: Condução de uma análise descritiva e interpretativa dos dados; 6-Síntese e Apresentação dos Resultados: Organização e apresentação dos resultados de forma coerente e estruturada.

A busca sistemática de literatura envolveu a seleção das bases de dados Portal de Periódicos da CAPES. Utilizaram-se termos de busca específicos, como “tecnologias educacionais”, “Educação do Século XXI” e “tecnologias na educação”. Esses termos foram escolhidos para garantir uma abrangência adequada e relevância dos artigos encontrados.

Na triagem, foram especificados critérios de inclusão e exclusão dos estudos. Os critérios de inclusão contemplaram artigos publicados nos últimos 10 anos (2013-2023), estudos em português, e artigos revisados por pares que abordassem especificamente o uso de tecnologias educacionais no contexto da Educação do Século XXI. Foram excluídos artigos fora da faixa de data especificada e estudos que não abordassem diretamente a aplicação de tecnologias educacionais. A pesquisa no Portal de Periódico da CAPES foi realizada no dia 23 de maio 2024. A busca no Portal de Periódico da CAPES apresentou 121 artigos, após a seleção dos artigos pelo título, leitura do resumo e introdução e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão o *corpus* de análise se constituiu em 10 artigos. A amostra selecionada não é exaustiva, mas representativa, atendem aos critérios estabelecidos. O quadro 01 apresenta os artigos utilizados na revisão narrativa.

Quadro 01 - *Corpus* de análise da revisão narrativa realizada no Portal de Periódicos CAPES

Título do Artigo	Descrição	Autores	Ano de Publicação
1-Tecnologia na educação rumo a uma aprendizagem ativa e significativa	Este artigo discute como a tecnologia pode contribuir para metodologias ativas de aprendizagem, superando o modelo tradicional de ensino e focando na aprendizagem do aluno	Everton Kamikawachi e Maria Elisa Ehrhardt Carbonari	2023
2-O uso de tecnologias digitais (TIC's) no ensino e aprendizagem de instituições de ensino superior em países da	Este artigo analisa o impacto das tecnologias digitais (TICs) no ensino superior na América Latina, destacando os desafios de	Vinicius da Silva Freitas, Itamar Teodoro de Faria, Dayanna Roberta Costa da Rocha,	2023

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

américa latina: desafios e benefícios para o século XXI	implementação e os benefícios para a prática pedagógica	Livia Barbosa Pacheco Souza, Nara Núbia de Sousa Truppel, Juliana Carrijo Naves Fernandes, Mariana Dias Gois e Adelcio Machado dos Santos	
3-Neuroeducação e tecnologia: parceiras emergentes no processo ensino-aprendizagem no contexto educacional do século XXI	Este artigo analisa a neuroeducação e a tecnologia como parceiras no processo de ensino-aprendizagem no contexto do século XXI	Maria Selma Lima do Nascimento, Leonice da Silva Santos, Maria da Penha Cardoso e Márcia Moraes de Melo	2022
4-Os Desafios do Professor no Século XXI: A Tecnologia como uma Aliada no Processo Ensino e Aprendizagem	Este artigo analisa os desafios enfrentados pelos professores em relação às novas formas de ensino durante a pandemia de COVID-19 e como a tecnologia tem auxiliado a docência	Felipe Ribeiro da Silva, Fabiana Alves de Lucena e Maria do Socorro Cordeiro de Sousa	2021
5-A educomunicação e os sertões do século XXI	O artigo aborda a relação entre comunicação e educação no semiárido nordestino, discutindo os desafios da educomunicação no sertão baiano e propondo a educomunicação de raiz como caminho para uma educação transformadora	Gislene Moreira	2020
6-Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI	Este artigo apresenta a teoria da aprendizagem conectivista de George Siemens, que propõe novas formas de ensinar e aprender na era digital, com foco na construção de conhecimento em rede e na interação entre indivíduos e tecnologias	Diego Teixeira Witt e Sandra Cristina Martini Rostirola	2019
7-TICs E EDUCAÇÃO: desafios e perspectivas no século XXI	Este artigo reflete sobre a inserção das TICs na educação no século XXI e o papel das instituições de ensino e dos professores diante dos novos desafios da atualidade	George França dos Santos, Thalita Melo de Souza Medeiros e Josivânia Costa Sousa Ribeiro	2017
8-As políticas públicas e o perfil do aluno do século XXI frente à inserção da tecnologia na educação	O artigo discute a presença da tecnologia na educação e as políticas públicas de inserção desses recursos, considerando o perfil do aluno do século XXI.	Clarina Alves do Prado, Iandra Pavanati, Kariston Pereira, Tatiana Comiotto	2017
9-Design thinking, cognição e educação no século XXI	Este artigo investiga como os pressupostos metodológicos do <i>design thinking</i> podem auxiliar no uso do pensamento abduutivo como estratégia para a mediação do processo de ensino-aprendizagem na era digital	Vilson Martins Filho, Nina Rosa Cruz Gerges e Francisco Antonio Pereira Fialho	2015
10-O uso de recursos tecnológicos na educação	Este artigo analisa e compreende os mecanismos tecnológicos no ensino,	Isac Sales Pinheiro Filho	2015

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

nos primeiros anos do século XXI	identificando aspectos favoráveis na utilização de certos recursos tecnológicos educacionais para os dias atuais		

Fonte: Os autores, 2024.

A análise foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa descritiva e interpretativa, que incluiu a leitura crítica e a síntese dos conteúdos dos artigos selecionados. Este processo envolveu a leitura completa dos artigos do *corpus* de análise para identificar o que eles apresentavam sobre o papel das tecnologias na educação do século XXI. Os dados para análise foram extraídos das considerações dos artigos e organizados para facilitar a análise comparativa.

Após a extração de dados, foi realizada uma análise descritiva para resumir o conteúdo de cada artigo, destacando o papel das tecnologias na educação. Em seguida, a análise interpretativa identificou padrões, semelhanças e diferenças entre os estudos, permitindo uma compreensão mais profunda dos temas recorrentes. Finalmente, as análises descritiva e interpretativa foram integradas, fornecendo uma visão coesa dos papéis e desafios das tecnologias educacionais na educação contemporânea. Esta síntese destacou os principais achados, implicações práticas e áreas para futuras pesquisas, proporcionando uma visão detalhada sobre o impacto das tecnologias educacionais e identificando tanto suas potencialidades quanto os obstáculos a serem superados.

Esta revisão narrativa buscou identificar e discutir o papel das tecnologias educacionais na Educação do Século XXI e como essas tecnologias podem influenciar e transformar os processos educativos, facilitando o acesso ao conhecimento. Os estudos analisados evidenciam que as tecnologias educacionais desempenham um papel crucial na modernização e melhoria das práticas pedagógicas. Elas têm o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, superando barreiras geográficas e temporais, e promovendo a inclusão educacional, especialmente para alunos com necessidades especiais ou em contextos adversos.

As tecnologias educacionais possibilitam a personalização do ensino por meio de plataformas de aprendizagem adaptativa, que ajustam o conteúdo de acordo com o ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno. Esta abordagem individualizada é essencial para atender às diversas demandas dos estudantes, garantindo que todos possam alcançar seu potencial máximo. Entretanto, a implementação eficaz dessas tecnologias enfrenta

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

desafios significativos. A formação contínua e adequada dos professores é fundamental, pois eles precisam estar preparados para integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas, compreendendo suas potencialidades e limitações. Além disso, a infraestrutura tecnológica adequada e a superação de resistências culturais e institucionais são essenciais para a plena realização do potencial das tecnologias na educação.

Os artigos revisados destacam que a transformação educativa com o uso de tecnologias exige um esforço coordenado e estratégico. Políticas públicas eficazes, investimentos em infraestrutura tecnológica e uma formação contínua de professores são passos cruciais para criar um ambiente educativo que realmente aproveite o potencial das tecnologias para promover uma educação de qualidade para todos. Em síntese, as tecnologias educacionais têm um papel transformador na Educação do Século XXI, democratizando o acesso ao conhecimento e personalizando o ensino. No entanto, sua implementação eficaz depende de uma formação adequada dos educadores, de uma infraestrutura tecnológica robusta e de uma mudança cultural e institucional que valorize a inovação pedagógica.

Palavras-chave: tecnologias; educação; século XXI.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. B.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERRARI, R. Writing narrative style literature reviews. **Medical Writing**, v. 24, n. 4, p. 230-235, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1179/2047480615z.000000000329>. Acesso em: 29 maio 2024.

FERREIRA, J. L. Tecnologias digitais na educação: avanços e desafios. In: FERREIRA, J. L. (org.) **Tecnologias digitais na educação:** possibilidades metodológicas para o processo educativo. Joaçaba: Editora UNOESC, 2023. p. 15- 30.

FREITAS, V. da S.; DE FARIA, I. T.; ROCHA, D. R. C.; SOUZA, L. B. P.; TRUPPEL, N. N. de S.; FERNANDES, J. C. N.; GOIS, M. D.; SANTOS, A. M. O uso de tecnologias digitais (tic's) no ensino e aprendizagem de instituições de ensino superior em países da América Latina: desafios e benefícios para o século XXI. **Educere - Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 1568–1584, 2023. DOI: 10.25110/educere.v23i4.2023-002. Disponível em:

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

<https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10597>. Acesso em: 30 maio. 2024.

KAMIKAWACHI, E.; CARBONARI, M. E. E. Tecnologia na educação rumo a uma aprendizagem ativa e significativa. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 02, p.668-688, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n2-006. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/688>. Acesso em: 31 maio. 2024.

MARTINS FILHO, V.; GERGES, N. R. C.; FIALHO, F. A. P.; Design Thinking, cognição e educação no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 45, p. 579–596, 2015. DOI: 10.7213/dialogo.educ.15.045.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5029>. Acesso em: 30 maio. 2024.

MOREIRA, G. A educomunicação e os sertões do século XXI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e221403, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.221403>. Acesso em: 30 maio 2024.

NASCIMENTO, M. S. L.; SANTOS, L. S.; CARDOSO, M. da P.; MELO, M. M. Neuroeducação e tecnologia: parceiras emergentes no processo ensino-aprendizagem no contexto educacional do século XXI. **Texto Livre**, v. 15, p. e40459, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/QR3xmmt7DkGByLCG8vXYQDb/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 maio 2024.

PINHEIRO FILHO, I. S. O uso de recursos tecnológicos na educação nos primeiros anos do século XXI. **Educationis**, Aquidabã, v.3, n.1, p.6-22, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.6008/SPC2318-3047.2015.001.0001>

SANTOS, George França dos; MEDEIROS, Thalita Melo de Souza; RIBEIRO, Josivânia Costa Sousa. TICs e educação: desafios e perspectivas no século XXI. **Revista TICs & EaD em Foco**, v. 3, n. 2, p. 34-49, 2017. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/219>. Acesso em: 30 maio 2024.

SILVA, Felipe Ribeiro da; LUCENA, Fabiana Alves de; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de. Os desafios do professor no século XXI: a tecnologia como uma aliada no processo ensino e aprendizagem. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 15, n. 57, p. 769-778, out. 2021. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3250>. Acesso em: 30 maio 2024.

TEIXEIRA WITT, D.; CRISTINA MARTINI ROSTIROLA, S. Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 4, p. 1012–1025, 2020. DOI: 10.15536/thema.V16.2019.1012-1025.1583. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1583>. Acesso em: 31 maio. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO

KIST, Vanessa

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

vanessakist2018@gmail.com

5. Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras

Financiamento: CAPES

A inovação nas práticas pedagógicas tem se tornado uma demanda crescente no cenário educacional contemporâneo, impulsionada pelas mudanças rápidas e constantes na sociedade e nas tecnologias. Este resumo expandido explora as práticas pedagógicas inovadoras na educação, um tema que tem recebido atenção significativa devido ao seu potencial de transformar o ensino e a aprendizagem, tornando-os mais dinâmicos, inclusivos e eficazes. A necessidade de reavaliar e reinventar métodos tradicionais de ensino é um desafio constante para educadores e pesquisadores, especialmente em um contexto em que a formação de professores e a integração de novas tecnologias são importantes para o processo educativo

O problema de pesquisa que orienta este estudo seguiu o seguinte questionamento: O que caracteriza uma prática pedagógica inovadora? A partir dessa problematização, elegeu-se como objetivo identificar e descrever as características que definem uma prática pedagógica inovadora. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, de natureza interpretativa, realizada nas seguintes bases de dados, Educ@ SciELO e Redalyc.

A pesquisa nas bases de dados utilizou os seguintes filtros: palavras-chave utilizadas, “prática pedagógica”, “inovação” e “educação”. O operador booleano utilizado foi “and”, acesso aberto; somente artigos; período de 2023 a 2018; produção nacional; revisado por pares; área das Ciências Humanas; idioma em português. A pesquisa nas bases de dados, foi realizada em 01 de junho de 2024.

A partir do resultado da busca nas bases de dados foi possível identificar na base de dados Educ@ SciELO, 236 artigos e na Redalyc, 643 artigos. Após a busca nas bases de dados a pesquisadora fez a leitura na íntegra de todos os artigos para identificar as

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pesquisas que tratam especificamente da temática investigada para em seguida separar os estudos que irão fazer parte do *corpus* de análise. Após leitura minuciosa dos artigos o *corpus* de análise ficou composto por 55 artigos. Foram excluídos 824 artigos que não se enquadravam como pesquisas que apresentam práticas pedagógicas inovadoras. O *corpus* de análise foi lido com atenção, onde a pesquisadora buscou identificar e selecionar as características que definem uma prática pedagógica inovadora.

Práticas pedagógicas inovadoras referem-se a estratégias de ensino que visam romper com métodos tradicionais, promovendo um aprendizado mais dinâmico, participativo e contextualizado. Essas práticas incorporam novas tecnologias, metodologias ativas e enfoques interdisciplinares, buscando desenvolver não apenas competências acadêmicas, mas também habilidades socioemocionais e criativas nos estudantes.

Segundo Moran (2015), a inovação pedagógica se caracteriza pela capacidade de transformar a sala de aula em um ambiente de experimentação, colaboração e construção coletiva do conhecimento. As práticas inovadoras, portanto, não se limitam a introduzir novas ferramentas tecnológicas, mas incluem também a reformulação de abordagens pedagógicas para tornar o ensino mais relevante e engajador.

A importância das práticas pedagógicas inovadoras na educação é multifacetada e impacta diretamente a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes. Em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, a educação precisa preparar os alunos para enfrentar desafios complexos e em constante mudança.

Bacich e Moran (2018) argumentam que as práticas pedagógicas inovadoras são essenciais para o desenvolvimento das competências do século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação. Essas competências são fundamentais para que os estudantes se tornem cidadãos ativos e preparados para o mercado de trabalho contemporâneo. A inovação pedagógica promove ambientes de aprendizagem que incentivam a resolução de problemas reais e a aplicação prática do conhecimento, tornando a educação mais significativa para os alunos.

Além disso, as práticas pedagógicas inovadoras contribuem para a inclusão e a equidade na educação. Segundo Luckesi (2002), a implementação de metodologias ativas e personalizadas pode atender às diversas necessidades dos alunos, respeitando suas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo e inclusivo. A utilização de tecnologias educacionais, por exemplo, permite a criação de recursos didáticos adaptados às especificidades de cada estudante, facilitando o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências de forma mais individualizada.

Outro aspecto relevante das práticas pedagógicas inovadoras é a promoção da autonomia dos estudantes. Freire (1996) destaca a importância de uma educação que emancipe os alunos, permitindo que eles sejam protagonistas de seu próprio aprendizado. Metodologias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a sala de aula invertida incentivam os estudantes a tomar decisões, investigar e construir conhecimento de forma ativa, desenvolvendo sua capacidade de autogestão e responsabilidade.

A implementação de práticas pedagógicas inovadoras também requer uma mudança na formação e no papel dos professores. De acordo com Kenski (2012), os educadores precisam estar preparados para atuar como facilitadores e mediadores do conhecimento, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos e estimulantes. A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores são, portanto, essenciais para a efetivação das práticas pedagógicas inovadoras. Programas de capacitação que incluam o uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas e abordagens interdisciplinares são fundamentais para que os educadores se sintam confiantes e competentes para inovar em suas práticas.

A literatura científica brasileira tem destacado diversas experiências bem-sucedidas de práticas pedagógicas inovadoras. Por exemplo, na pesquisa de Araújo, Oliveira e Herber (2022), o uso da robótica educacional permite que os estudantes adquiram uma ampla variedade de conhecimentos de forma integrada. Esse processo estimula a criatividade, a autonomia, a descoberta e a investigação, promovendo, assim, o avanço na alfabetização científica.

Da mesma forma, a pesquisa de Castaman e Rodrigues (2021) sobre as “práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica” discute a implementação de práticas pedagógicas inovadoras em instituições de educação profissional e tecnológica (EPT). As práticas incluem a integração de tecnologias educacionais, métodos de ensino personalizados, e a promoção da aprendizagem ativa e colaborativa. O estudo enfatiza a importância de estratégias de ensino que considerem a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

criatividade e a autodeterminação dos professores, e como essas práticas podem atender melhor às necessidades culturais e sociais dos estudantes, promovendo uma educação emancipatória e significativa.

As práticas pedagógicas inovadoras são essenciais para a transformação da educação, preparando os estudantes para os desafios do século XXI e promovendo um ensino mais inclusivo, equitativo e significativo. A incorporação de novas tecnologias, metodologias ativas e enfoques interdisciplinares não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também desenvolve competências fundamentais para a formação integral dos estudantes. A formação contínua dos professores e a valorização de experiências bem-sucedidas são importantes para a efetivação dessas práticas inovadoras. Sendo assim, a educação que se adapta e evolui com as necessidades da sociedade contemporânea é a essência para um futuro mais justo e próspero.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível identificar e descrever as características que definem uma prática pedagógica inovadora. O quadro 01, apresenta as características de uma prática pedagógica inovadora.

Quadro 01 - Características de Práticas Pedagógicas Inovadoras

Características	Descrição
Foco na Aprendizagem Ativa	Estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem através de atividades práticas e reflexivas.
Integração de Tecnologias Educacionais	Utilização de ferramentas digitais e plataformas online para enriquecer o conteúdo e facilitar a interação e colaboração.
Ensino Personalizado	Adequação do ensino às necessidades e interesses individuais dos alunos, oferecendo suporte e desafios personalizados.
Avaliação Contínua e Formativa	Implementação de avaliações constantes e variadas para monitorar o progresso e ajustar a abordagem pedagógica conforme necessário.
Ambiente Colaborativo	Promoção de um ambiente onde alunos e professores trabalham juntos, compartilhando responsabilidades e aprendendo uns com os outros.
Interdisciplinaridade	Conexão entre diferentes áreas do conhecimento, mostrando aos alunos como os conceitos se interligam na vida real.
Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais	Foco no desenvolvimento das competências emocionais e sociais, como empatia, resiliência e colaboração.
Flexibilidade no Espaço e Tempo de Aprendizagem	Adaptação dos ambientes de aprendizagem e horários para permitir maior autonomia e adequação ao ritmo de cada estudante.

Fonte: A autora

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A seguir, apresenta-se uma descrição detalhada das características das práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas na pesquisa bibliográfica realizada e em artigos e livros de referência na área.

1. **Foco na Aprendizagem Ativa:** A aprendizagem ativa envolve os alunos diretamente no processo de ensino, incentivando-os a participar de atividades práticas e reflexivas. A aprendizagem ativa pode melhorar a capacidade de apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento habilidades críticas (Marques *et al.*, 2021). Moran (2015) complementa que essa abordagem permite aos estudantes construir seu próprio entendimento, aplicando conceitos em situações reais.
2. **Integração de Tecnologias Educacionais:** A incorporação de tecnologias educacionais visa enriquecer o conteúdo e facilitar a interação e colaboração. Kenski (2012) afirma que o uso de ferramentas digitais, como plataformas online e softwares educacionais, promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Bacich e Moran (2018) ressaltam que a tecnologia permite a personalização do ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos.
3. **Ensino Personalizado:** O ensino personalizado adapta o processo educativo às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada aluno (Lima Júnior; Silva, 2021). Essa abordagem reconhece a diversidade na sala de aula e busca proporcionar uma experiência de aprendizagem mais equitativa. destacam que a personalização pode ser facilitada pelo uso de tecnologias educacionais, que permitem criar trajetórias de aprendizagem individualizadas.
4. **Avaliação Contínua e Formativa.** A avaliação contínua e formativa envolve a aplicação de avaliações frequentes e variadas para monitorar o progresso dos alunos e ajustar a abordagem pedagógica conforme necessário. Luckesi (2002) argumenta que essa prática promove uma avaliação mais justa e construtiva, focada no desenvolvimento do aluno. A avaliação formativa fornece feedback valioso, ajudando os estudantes a identificar áreas de melhoria e sucesso.
5. **Ambiente Colaborativo:** Um ambiente colaborativo promove a cooperação entre alunos e professores, incentivando o compartilhamento de responsabilidades e a aprendizagem conjunta. A aprendizagem colaborativa pode melhorar o desempenho acadêmico e desenvolve habilidades sociais importantes, como comunicação e resolução de conflitos. Freire (1996) enfatiza que a colaboração é fundamental para a construção coletiva do conhecimento e para a prática de uma educação libertadora.
6. **Interdisciplinaridade:** A

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

interdisciplinaridade conecta diferentes áreas do conhecimento, demonstrando aos alunos como os conceitos se interligam na vida real. Moran (2015) complementa que a interdisciplinaridade estimula o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos. 7. **Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais:** O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e colaboração, é essencial para a formação integral dos estudantes. Goleman (2011) popularizou a importância da inteligência emocional, argumentando que essas competências são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional. Práticas pedagógicas inovadoras que incluem atividades de desenvolvimento socioemocional podem contribuir para um ambiente escolar mais saudável e produtivo. 8. **Flexibilidade no Espaço e Tempo de Aprendizagem:** A flexibilidade no espaço e no tempo de aprendizagem permite que os estudantes aprendam em diferentes ambientes e horários, adaptando-se ao seu próprio ritmo. A flexibilização do ensino é crucial para atender às diversas necessidades dos alunos e promover uma aprendizagem mais autônoma e personalizada. Kenski (2012) ressalta que essa prática pode ser facilitada pelo uso de tecnologias educacionais, que permitem o acesso a recursos e atividades educacionais a qualquer momento e lugar.

As práticas pedagógicas inovadoras emergem como uma resposta necessária às demandas de uma sociedade em constante transformação, caracterizada por avanços tecnológicos e novos paradigmas educacionais. A pesquisa bibliográfica destacou que essas práticas abrangem desde a integração de tecnologias educacionais até a promoção da aprendizagem ativa e colaborativa, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação. Características como a aprendizagem ativa, a personalização do ensino, a avaliação contínua e formativa, e a interdisciplinaridade foram identificadas como fundamentais para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais equitativa e inclusiva. Além disso, a flexibilidade no espaço, tempo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são essenciais para promover uma educação mais autônoma e personalizada.

A formação continuada dos professores é igualmente importante para a implementação efetiva de práticas pedagógicas inovadoras, capacitando-os a atuar como facilitadores e mediadores do conhecimento. As práticas pedagógicas inovadoras são

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

fundamentais para transformar a educação, preparar os alunos para os desafios do século XXI e promover um ensino mais inclusivo, equitativo e significativo. Investir na inovação pedagógica e na formação contínua dos professores é primordial para garantir que a educação cumpra seu papel transformador e prepare os cidadãos para os desafios de um mundo em constante mudança.

Palavras-chave: prática pedagógica; inovação; educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 68, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.068.AO05. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27144>. Acesso em: 25 jun. 2024.

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

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 24. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2012.

LIMA JÚNIOR, A. B. de; SILVA, L. T. G. O que é educação personalizada, afinal? **Educação**, v. 46, n. 1, p. e98/ 1–20, 2021. DOI: 10.5902/1984644443799. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43799>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 718-741, set. 2021.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA: A METODOLOGIA DE PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

PEREIRA, Ana Paula

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anapaulaprof7@gmail.com

DELGADO, Ana Cristina Coll

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anacoll@uol.com.br

TREVISOL, Maria Teresa Ceron

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

6. Processos de ensino e aprendizagem

Financiamento: Capes

A disciplina de Geografia contribui para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e capacitada para promover o desenvolvimento científico e tecnológico. Entretanto, considerando os desafios contemporâneos enfrentados pelo ensino de Geografia, é importante reavaliar, entre um conjunto de aspectos que implicam no processo do ensinar, as práticas pedagógicas.

Com a popularização das tecnologias digitais, a escola não é mais o único canal de acesso ao conhecimento e à transmissão de saberes. Isso requer uma adaptação a essa nova realidade social, demandando a busca por novas estratégias, metodologias e práticas de ensino inovadoras para se adequarem a esse contexto em evolução. Essa mudança no paradigma educacional surgiu da necessidade de discussão, análise e reflexão sobre concepções teóricas e práticas do processo de ensino e aprendizagem.

Autores como Dewey (1979) já assinalavam, muito antes da popularização das tecnologias digitais, a necessidade de mudanças nos métodos de ensino. Para ele, a obtenção de resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos necessitaria de abordagens metodológicas mais ativas.

Considerando esses aspectos introdutórios esse trabalho objetiva refletir sobre a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

prática pedagógica em Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, e a utilização da metodologia de projetos como norteadora de um processo pedagógico mais significativo. O embasamento da discussão proposta é um levantamento bibliográfico, tendo como interlocutores autores com aderência a proposta deste trabalho, como Callai (2005, 2011), Cavalcanti (1998, 2008), Hernández (1998), Dewey (1979) e Nóvoa (2017, 2019).

A revisão efetuada e a análise dos dados produzidos são de natureza qualitativa. Minayo et al. (2004, p. 21) ressaltam: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa do nível de realidade que não deve ser quantificado.” Com isso, o percurso metodológico considerou um levantamento bibliográfico para compor os aportes teóricos sobre a prática pedagógica em Geografia por meio da metodologia de projetos.

No contexto em que a escola vive, marcada por transformações econômicas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, exige-se um novo olhar, uma nova postura pedagógica e a disposição constante para aprender, destacando a importância de dialogar sobre esta temática, pois pensar na contemporaneidade é olhar para o futuro da educação e da sociedade. Como enfatizado por Freire (2000, p. 67), “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Nessa circunstância, o ensino de Geografia requer uma postura pedagógica que busque realizar a interlocução entre saberes necessários e saberes existentes de maneira lúdica, contextualizada e, principalmente, significativa, superando práticas pedagógicas que visem à memorização e à descrição.

E como superar esses desafios ao ensinar Geografia? De que maneira a Geografia escolar deve ser proposta no contexto das séries finais do Ensino Fundamental e toda a Educação Básica? Qual a importância da formação de professores/as para o exercício da profissão de professor de Geografia? Para Callai (2005, p. 231), “É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta”. Ainda, a autora ressalta que “A educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente ter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer análise geográfica.” (Callai, 2011, p. 228), o que possibilita aos sujeitos construir as bases da sua inserção no mundo em que vivem.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Callai (2005, p. 229) demonstra certa preocupação quanto ao ensino de Geografia, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental:

[...] da forma como a geografia tem sido tratada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir. Aquela geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida.

O ensino puramente tradicional já demonstrou evidências de que não atende à educação contemporânea. Isso se justifica pelas inúmeras mudanças no comportamento dos seres humanos, na maneira como se organizam em sociedade e também como se relacionam.

Nesse caso, o ensino de Geografia exige uma postura que avance da simples transmissão de conhecimentos para a reciprocidade entre aluno/a e professor/a, significando assim, transpor a linha da simples obtenção de informações para uma construção de aprendizagens que leve em consideração a construção e utilização de instrumentos de análises (Callai, 2019).

Contudo, a formação do/a professor/a de Geografia está sempre latente, evidenciando a necessidade de sinalizar quais os caminhos poderão amparar o desenvolvimento de uma formação de sujeitos críticos, participativos, que levem em consideração todos os níveis de escolarização e suas complexidades.

Considerando que a formação de professores/as deve estar ancorada nesse caminhar, Nóvoa (2019) enfatiza a necessidade de mudanças no percurso profissional dos/as professores/as: “Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas.” (Nóvoa, 2017, p. 1111).

Concordando com o autor, cabe às instituições possibilitarem formação continuada e integral aos seus profissionais com o intuito de despertar práticas que possibilitem a conscientização social e a formação do sujeito crítico. Essas mudanças serão necessárias para a evolução da sociedade, do espaço, do território e, conseqüentemente, dos seres humanos.

Além desses aspectos, o grande diferencial estará na construção de paradigmas nas unidades escolares, por meio do diálogo, do planejamento conjunto com os demais

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

componentes curriculares para a construção de concepções que almejem um futuro promissor através da aprendizagem dos/as estudantes (Nóvoa, 2019).

Concomitantemente ao contexto dos desafios do ensino de Geografia na atualidade, busca-se por caminhos metodológicos que proporcionem ressignificação para a aprendizagem de nossos/as estudantes. Assim, a proposta de inserção de projetos no processo de ensino e aprendizagem vem ao encontro de satisfazer tais necessidades, pois ela potencializa o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as e da construção do saber. Para a BNCC (Brasil, 2017, p. 14), “São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos”.

As principais características da prática pedagógica organizada por meio da metodologia de projetos estão diretamente relacionadas ao seu significado. Os projetos são atividades intencionais que possibilitam o envolvimento dos/as alunos/as, portanto, desenvolvem a autonomia e a responsabilidade através das escolhas, que ao longo das etapas, terão que realizar. Outra característica dos projetos é a cooperação, onde alunos/as serão corresponsáveis pelo trabalho e pelas principais escolhas.

Para Hernández (1998, p. 61), “Os projetos constituem um ‘lugar’, entendido em sua dimensão simbólica”, pois permitem uma aproximação com a identidade dos/as estudantes, favorecendo a construção da subjetividade, além de despertar a revisão do currículo de tal maneira que os situe no tempo e no espaço e não como algo fragmentado que se distancie dos problemas que os/as alunos/as vivem e necessitam responder em suas vidas. Os projetos devem levar em conta o que acontece fora da escola, na sociedade, além de propor um contexto de diálogo entre todos os fenômenos que os cercam (Hernández, 1998).

Um dos propulsores da metodologia de projetos foi John Dewey, nos anos 1970, ao desenvolver uma filosofia baseada nas próprias ações como militante (Westbrook; Teixeira, 2010). Dewey (1979) passou a trabalhar com experiências em salas de aula, tornando-as verdadeiros laboratórios pedagógicos. Insistia na necessidade de estreitar relações entre a teoria e a prática por acreditar que conteúdos baseados em hipóteses só têm sentido se relacionados com o cotidiano do/a aluno/a.

As concepções de Hernández esclarecem que não se trata de um novo método, pois o método em relação à prática escolar seria a aplicação de fórmulas ou de um conjunto de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

regras. Para ser classificado como um método, exige a necessidade de conhecer o problema de forma complexa, caso contrário ocorrerá simplificação. Os projetos de trabalho fazem parte de um processo de construção de conhecimento de forma compartilhada e com intenção de possibilitar o acesso à pesquisa em um contexto de experiências significativas (Hernández, 1998). É um movimento em que os/as estudantes têm a possibilidade de compartilharem indagações, construir hipóteses e analisar problemas, ou seja, a construção de sujeitos críticos.

Diante das constatações, evidencia-se na prática pedagógica em Geografia, organizada por meio da metodologia de projetos, uma alternativa e uma potencialidade, não somente na busca por informações, mas também ao adquirir habilidades de resolver situações-problema, pois uma de suas premissas é o desenvolvimento do cooperativismo, da criatividade e da integração dos sujeitos na formação integral e cidadã.

Conclui-se que as principais características da prática pedagógica em Geografia por meio da metodologia de projetos é o desenvolvimento integral dos/as estudantes no processo de aprendizagem, não que essa prática irá solucionar os problemas pedagógicos da educação escolar no Brasil, mas sim, possibilitar a interdisciplinaridade dos agentes que nela estão envolvidos. Importante ressaltar que, para isso acontecer, é preciso um currículo integral, um planejamento flexível e a sensibilidade dos/as professores/as.

Palavras-chave: prática pedagógica; ensino de geografia; metodologia de projeto.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES [online]**, São Paulo, v. 25, n. 66, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>. Acesso em: 11 maio 2023.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica da América Central**, Costa Rica, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino da geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PROJETO APRENDER MAIS: ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ESTUDANTES EM DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM

FUCK, Andréia Heiderscheidt
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
152.andreia@gmail.com

COSTA, Nazaré
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
nazarecostaprof@gmail.com

VOLOBUFF, Roberta Ferreira
Prefeitura Municipal de Joinville
roberta.ferreira@joinville.edu.sc.gov.br

6. Processos de ensino e aprendizagem

Este trabalho visa apresentar os resultados do Projeto Aprender Mais, implementado no pós-pandemia, em 2022, sendo parte de um conjunto de ações prioritárias voltadas para a recomposição e recuperação da aprendizagem, com o objetivo de garantir o pleno direito de aprender a todos os estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Surge como resposta à necessidade de promover um ambiente educacional inclusivo, capaz de atender às necessidades de cada estudante na superação de dificuldades educacionais, na promoção da equidade, no acesso ao conhecimento e na garantia da alfabetização na idade certa. Corrobora com os resultados do Censo realizado pelo IBGE, no ano de 2022, que afirmam que 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, o equivalente a 9,6 milhões de pessoas, se declararam analfabetas no Brasil. A taxa de analfabetismo chega a 16,0% entre as pessoas com 60 anos ou mais, e entre os jovens o índice de conclusão da educação básica é de pouco mais de 50% (IBGE, 2024).

Diante do cenário nacional, em consonância com as legislações vigentes, o projeto aqui apresentado articula-se com o Regimento Único das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Joinville, no Art. 161, que determina que os estudantes “Retidos, os

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

aprovados em Conselho de Classe, bem como aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem deverão ser incluídos nas atividades de recuperação e, quando comprovada a necessidade, no reforço escolar.” O Art. 172, inciso XII, estabelece, como um dos direitos do estudante, “participar, quando necessário, de aulas de recuperação e do reforço no turno e contraturno”. Ainda de acordo com o Art.154 “a recomposição da aprendizagem visa promover situações de aprendizagem que não foram oferecidas e/ou às quais os alunos não tiveram acesso.”

Seguindo o regimento, participam do Projeto Aprender Mais estudantes do ensino fundamental (2º ao 9º ano) que atendam, ao menos, um dos seguintes requisitos: retidos no ano anterior; aprovados em Conselho de Classe; não alfabetizados; com dificuldades de aprendizagem; estudantes com laudos de especificidades que afetem a aprendizagem - excetuando os atendidos ou acompanhados pelo serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE); com o padrão de desempenho Abaixo do Básico nas Avaliações Diagnósticas e Formativas enviadas pela Rede Municipal no decorrer do ano letivo e aplicadas nas escolas, e/ou com baixo rendimento nos componentes de Língua Portuguesa e/ou Matemática em cada trimestre.

As Unidades de Ensino deverão proporcionar o acesso ao Aprender Mais de maneira impreterível e informar à família sobre o dever de o estudante “participar da recuperação e do Reforço Escolar quando determinado pela Unidade de Ensino”, conforme descrito no Artigo 173, inciso IV.

O atendimento dos estudantes deverá ser realizado de forma articulada ao planejamento da escola, organização pedagógica e espaço físico. Pode ser efetivado, contemplando, minimamente, quatro horas com pedagogo(a) e/ou estagiário(a) (Fundamental I), 4 horas/aula, por semana, com os especialistas e/ou estagiários de Língua Portuguesa e Matemática (Fundamental II). A oferta pode ocorrer de maneira combinada: atendimento no tempo regular de aula, atendimento na 6ª aula, e/ou atendimento no contraturno.

Após a definição da modalidade de atendimento que será ofertada aos estudantes, caberá à Unidade Escolar, em consonância com o que está expresso no Regimento Único, estabelecer a oferta de “Reforço Escolar” no Projeto Político Pedagógico (PPP).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

De acordo com o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa visa possibilitar o desenvolvimento e ampliação dos letramentos dos estudantes, de modo a participar ativa e criticamente de práticas sociais por meio da oralidade, da leitura, da escrita e da interpretação, além de outras linguagens contemporâneas.

No ensino da Matemática, a ênfase é desenvolver nos estudantes o letramento matemático, a fim de identificar os conhecimentos fundamentais para a compreensão e atuação no mundo, bem como desenvolver o raciocínio lógico e crítico, estimulado pela investigação e o prazer de pensar matematicamente.

Nesse sentido, em conformidade com o Currículo da Rede Municipal de Ensino e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), para atender os objetivos do Aprender Mais, destacam-se as seguintes competências básicas a serem consideradas no planejamento das atividades: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, comunicação.

A avaliação da aprendizagem nas turmas do Aprender Mais segue as Diretrizes da Rede Municipal de Ensino. Os instrumentos avaliativos diversificados serão elaborados e aplicados pelo(a) professor(a) titular ou do Aprender Mais, de modo a levar em consideração as defasagens apontadas nas avaliações internas e externas para diagnosticar as aprendizagens e ajustar o planejamento de acordo com as habilidades e competências não consolidadas pelos estudantes.

Conforme o levantamento relacionado ao quantitativo de estudantes com média anual inferior a 5,0 - efetuado pelo Sistema de Gestão Interno - EVN, ao longo de 2023, constatou-se os seguintes dados:

Percentual de estudantes com média anual abaixo de 5,0 - 2023

	Língua Portuguesa	Matemática
3º Ano	3,45%	3,34%
4º Ano	2,96%	3,81%
5º Ano	2,37%	3,75%
6º Ano	2,66%	6,04%
7º Ano	4,53%	8,72%
8º Ano	3,89%	7,95%

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Percentual de estudantes com média anual abaixo de 5,0 - 2023

	Língua Portuguesa	Matemática
3º Ano	3,45%	3,34%
9º Ano	3,13%	7,18%
Total	3,26%	5,68%

Os efeitos causados pelo período pandêmico estão evidentes, sobretudo, nas turmas de 7º e 8º anos, uma vez que, durante o isolamento entre 2019 e 2020, foram os estudantes que cursaram 3º e 4º anos; e 4º e 5º anos, respectivamente.

O percentual médio de 5,68%, em 2023, em médias insuficientes para aprovação direta na Rede Municipal de Ensino evidencia o quão intenso o processo de recomposição e recuperação deve ser considerado, não apenas em ações como o Projeto Aprender Mais, mas no próprio Ensino Regular, uma vez que os conhecimentos prévios não consolidados afetam as abordagens nos anos de matrícula correntes.

Na Matemática, os índices mais baixos são os apresentados pelos estudantes de 7º ano que atingiram 8,72%, do total da Rede, enquanto os de 8º ano, tiveram o segundo percentual de média mais baixa, representando 7,95% dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Joinville. As demais turmas apresentaram média variável entre 3,18 e 7,18%.

No que concerne à Língua Portuguesa, os pontos de atenção são 7º, 8º e 3º anos, representando, respectivamente, 4,53%, 3,89% e 3,45%.

Dentre os já mencionados efeitos que o ensino remoto e híbrido causaram aos estudantes do Ensino Fundamental I e II, é importante salientar que os 3º anos tiveram o curso da Educação Infantil interrompido por conta do isolamento, o que interferiu diretamente na proposição de estímulos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades preditoras da Alfabetização, o que inevitavelmente gerou prejuízo no desempenho acadêmico.

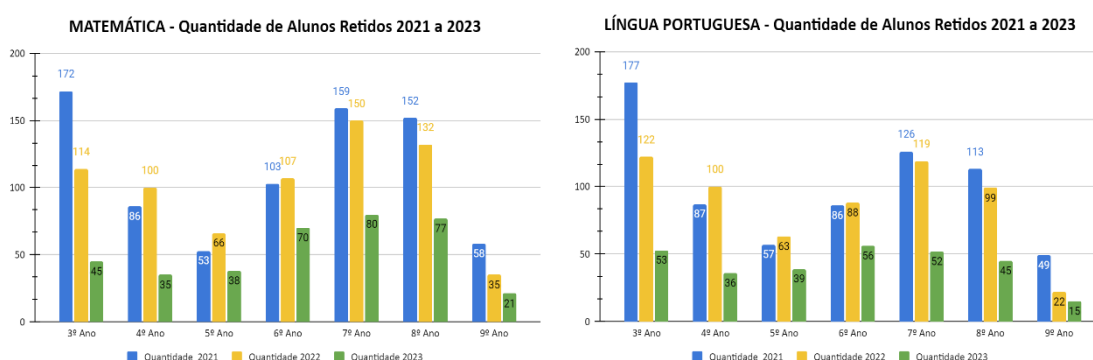
Um aspecto importante a ser debatido quanto ao quadro decrescente de retenções entre os anos de 2021 e 2022, foi o sistema de ensino adotado, na época, em detrimento do isolamento.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Observa-se, no gráfico abaixo, que no componente de Língua Portuguesa, novamente destacam-se: o 3º ano com redução de retenções em 70,05%, o 7º ano que diminuiu 58,73% o número de estudantes retidos e o 8º ano que reteve menos 60,17% de estudantes. Esses percentuais de redução compararam os anos de 2021 e 2023.

No mesmo período, 2021 e 2023, aplica-se a análise ao componente de Matemática, em que os mesmos anos referenciados: 3º, 7º e 8º anos apresentam respectivas reduções de 73,83%, 49,68% e 49,34% no número de estudantes retidos.



Vindos de um período de abordagens remotas, que progressivamente passaram ao presencial, a forma com que os estudantes foram estimulados e tiveram suas atividades avaliativas conduzidas neste período é um ponto ainda obscuro, dado o fato de uma série de aspectos envolverem literacia familiar, gestão escolar e o próprio estudante, enquanto sujeito atuante e formador de suas aprendizagens. Aprendizagens essas inviabilizadas de constatação acerca da consistência e veracidade.

Desta forma, os números dos quais nos valem não necessariamente têm relação a níveis reais de aprendizagem, mas a critérios avaliativos não atendidos. Ainda assim, é possível determinar redução de 39,19% no número de retenções de 2022 para o ano de 2023.

Por isso, o ano de 2023 foi crucial para estabelecer parâmetros comparativos, pois foi o primeiro ano de aulas integralmente presenciais pós-pandemia.

Outro ponto de extrema relevância é o quantitativo de estudantes aprovados por Conselho de Classe. Sabidamente esse tipo de aprovação constata a insuficiência de competência acadêmica para aprovação direta e, por convenção, excetua-se a retenção.

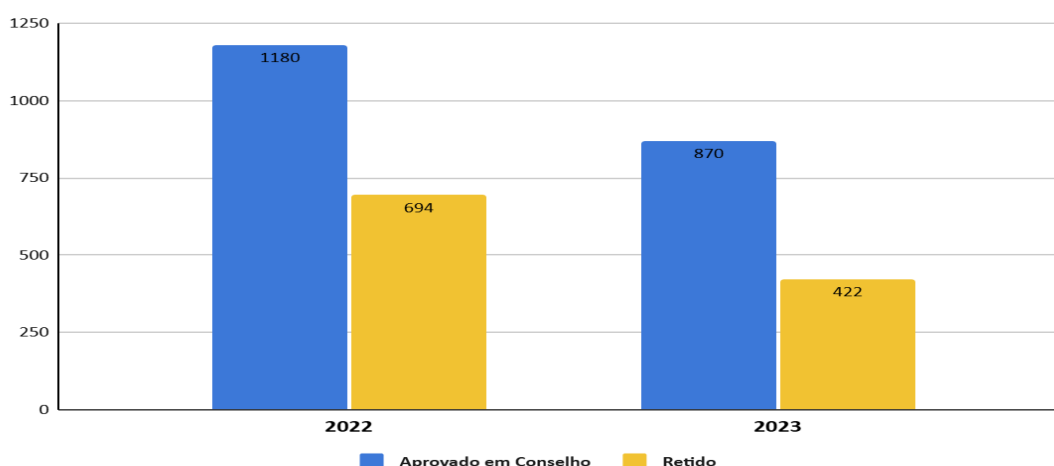
VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Se examinarmos a defasagem que uma aprovação por conselho transfere para o ano seguinte, evidenciar-se-á que o número de encaminhamentos para ações de recuperação e recomposição de aprendizagens será proporcional.

Considerando os números apurados pelo Sistema de Gestão Interno - EVN, relacionados às aprovações por Conselho de Classe, temos:

híbrido

Comparativo 2022/2023 - Aprovados em Conselho de Classe e Retidos



Se compararmos os anos de 2022, no sistema de ensino, e 2023 - com a retomada integral de aulas presenciais, perceber-se-á redução de 26,27% no número de aprovações por Conselho de Classe.

Constata-se, portanto, que entre os anos de 2021, período de retomada às aulas presenciais de maneira híbrida, 2022 retorno integral às salas de aula e 2023, o período de intensificação de medidas voltadas para recomposição e recuperação de aprendizagem, é responsável pela expressiva variação numérica, entre as turmas de 3º e 9º anos.

Os resultados são frutos de medidas educacionais assertivas, voltadas tanto para as necessidades específicas dos estudantes que apresentavam desenvolvimento aquém do esperado, por conta tanto da estimulação insuficiente que o período proporcionou, quanto à consistência na formação de professores, para lidar com uma realidade de ensino, até então experienciada.

O desafio de conciliar as diferentes condições que cada grupo de atendimento apresentava, requereu sobretudo dos professores do Aprender Mais, uma perspectiva

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

individualizada dos sujeitos que compunham os agrupamentos produtivos, de maneira a exigir uma flexibilização refinada ao adequar os Planejamentos de Aula.

Coube ao grupo responsável pela formação de professores e estagiários do Aprender Mais, elaborar trilhas formativas voltadas não apenas para análise de dados, mas com abordagens estéticas sobre como os sujeitos aprendem, para além do que esses dados representam.

Como ações, foram disponibilizadas, relações de descritores a serem priorizados por professores e estagiários de Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia para a elaboração de sequências didáticas que compusessem o planejamento, a fim de desenvolver habilidades deficitárias dos estudantes que integravam os grupos de atendimento do Aprender Mais. Além de materiais que demonstram como o padrão vocabular interfere no entendimento e aquisição de habilidades e competências.

Cabe ressaltar a abordagem formativa ostensiva aos Transtornos de Aprendizagem em sala de aula, por profissionais especialistas na área, para subsidiar a elaboração das estratégias de diferenciação pedagógica necessárias para o desenvolvimento do trabalho de recomposição e recuperação de aprendizagens pelos professores e estagiários do Aprender Mais.

A concepção de intervenção pedagógica consciente para o profissional responsável pelo atendimento de um grupo tão diversificado, quanto o do Aprender Mais, demonstra que é possível desenvolver competências e habilidades remanescentes, desde que se contemple o quê, quando, como e para quem ensinar.

Diante dos resultados obtidos neste estudo sobre as estratégias aplicadas no reforço escolar para potencializar a aprendizagem dos estudantes, é possível afirmar que a personalização do ensino, o uso de recursos diversificados e o acompanhamento sistemático em pequenos grupos de estudantes são elementos-chave para promover o sucesso acadêmico e a superação das dificuldades educacionais.

A eficácia das estratégias adotadas evidencia a importância de repensar e inovar as práticas pedagógicas no contexto do reforço escolar, considerando as necessidades específicas e os ritmos de aprendizagem de cada indivíduo. A abordagem centrada no estudante, com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e metacognitivas, revelou-se fundamental para estimular a motivação, a autoestima e o interesse pela aprendizagem.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Nesse sentido, recomenda-se que educadores, diretores escolares e formuladores de políticas educacionais considerem a implementação de estratégias similares às do Aprender Mais, em programas de reforço escolar, visando não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também seu desenvolvimento integral. A colaboração entre professores, famílias e comunidade é essencial para fortalecer o apoio aos discentes em situação de vulnerabilidade educacional e garantir que todos tenham acesso a uma educação pública, inclusiva e de qualidade.

Em suma, investir em práticas pedagógicas inovadoras e adequadas às necessidades individuais dos estudantes no reforço escolar representa um passo significativo rumo à construção de uma educação equitativa, eficaz e transformadora.

Palavras-chave: reforço escolar; recuperação; recomposição de aprendizagem

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Uma pergunta que abre portas: questão sobre autismo no Censo 2022 possibilita avanços para a comunidade TEA. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/36346-uma-pergunta-que-abre-portas-questao-sobre-autismo-no-censo-2022-possibilita-avancos-para-a-comunidade-tea>.

Acesso em: 01 de maio de 2024.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Joinville: SED, 2022.

JOINVILLE. Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Joinville: SED, 2022.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DEBATE DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

RODRIGUES, Caroline

Universidade do Oeste de Santa Catarina- Unoesc Campus Joaçaba.

ccarolinerodrigues2000@gmail.com

OLIVEIRA, Marineiva

Universidade do Oeste de Santa Catarina- Unoesc Campus Joaçaba.

marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

Eixo 6 – Processos de ensino e aprendizagem

Financiamento: sem financiamento

Ao longo da história humana, a área de linguagem esteve ligada a gestos, sons, riscos, entre outras formas, que possuem diferentes utilizações e criações, mas que estão ligadas a comunicação oral e escrita. Para ampliarmos nossas compreensões, **indagamos**; de que forma se compreende o desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento humano no processo de alfabetização?

Diante disso, **objetivamos** analisar de que forma foi compreendido o desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento humano no processo de alfabetização ao longo de sua história. Para isso, contextualizamos a história da alfabetização, e como início da história, registramos as diferentes formas de comunicação utilizadas. Eram sons, gestos, movimentos e registros de desenhos e outras produções de que auxiliavam a memória das pessoas.

Ao longo dessa história, de registros, que potencializou o desenvolvimento humano por meio da qualificação da linguagem, foram se instituindo formas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. No cotidiano escolar o ensino da escrita passou a ser sistematizado e técnico, o que segundo Luria (2018) tem causado dificuldades para que as crianças apreendam essa linguagem.

Para o autor, a criança é capaz de perceber que a escrita possui diferenciações, mas essa identificação ainda não possibilita que a criança compreenda o conteúdo que as escritas expressam, ou seja, o signo ainda não adquiriu significado nem sentido. Dessa

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

forma, os aspectos que antecedem a fase da alfabetização são tão importantes quando a alfabetização sistematizada, o que muitas vezes é desconsiderado no ensino técnico da escrita.

A partir dessa apresentação, para atendermos ao objetivo de compreender o desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento humano no processo de alfabetização ao longo de sua história, traçamos como **caminhos metodológicos**, o mapeamento e análise das produções do tipo teses e dissertações que versavam sobre a temática de 2019 a 2023, momento em que borbulham os debates acerca da Política Nacional da Alfabetização (PNA), evidenciadas no quadro 1.

No total foram identificadas 20 produções, porém, após leitura integral das produções, destacamos que apenas três se articulam no campo de nosso debate.

Quadro 1- Produções correlatas ao tema de análise

Autor	Título	Tipo e data	Objetivo
Ana Rogeria de Aguiar	A linguagem oral e a constituição do conhecimento pela criança de cinco a seis anos no contexto da educação infantil'	Tese 2020	Investigar acerca do processo de apropriação da linguagem oral e da constituição de conhecimentos por crianças no contexto da pré-escola
Sarah Jimena Moreno De Paula	Experiências pedagógicas em língua portuguesa: contribuições do método maprei para a formação integral do estudante	Dissertação 2019	Identificar de que maneira tais estratégias (ensino da escrita) podem estimular essa formação integral na Educação Básica.
Lucilene Marinozzi	Processo de apropriação da linguagem escrita: o ensino da leitura em destaque	Dissertação 2019	Investigar elementos que corroboram a não aprendizagem da linguagem escrita, tendo em vista a organização de proposições teórico-metodológicas

Fonte: Dados do repositório da Capes consultado em março de 2024.

Essas pesquisas, embora focadas em aspectos diferentes, oferecem *insights* valiosos para identificar as compreensões sobre a linguagem escrita e o desenvolvimento humano nos primeiros anos da Educação Básica, contribuindo para uma compreensão mais ampla e eficaz do processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças nesse contexto.

Na produção de Aguiar (2020), autora que investigou minuciosamente o papel da linguagem oral no processo de constituição de conhecimentos por crianças na pré-escola, destaca como a linguagem oral não apenas facilita a comunicação, mas também

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, influenciando sua capacidade de compreender e expressar ideias, interagir socialmente e assimilar novos conhecimentos.

Nessa pesquisa a compreensão de linguagem se fortalece na concepção da linguagem oral como elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Considerando a escrita como fundamental, a pesquisa De Paula (2019), concentrou-se nas práticas pedagógicas em língua portuguesa e examinou estratégias que podem contribuir para a formação integral dos estudantes na Educação Básica. Seu estudo destaca a importância do ensino da escrita como um componente essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e comunicativas das crianças.

A produção da autora compreende a linguagem no contexto da escrita e compreende que as estratégias pedagógicas são essências para que o ensino possibilite a aprendizagem da escrita pela criança, a autora não articula a linguagem escrita como propulsora do desenvolvimento humano.

No mesmo viés da linguagem escrita, Marinozzi (2019) direcionou sua pesquisa para o processo de apropriação da linguagem escrita, com foco específico no ensino da leitura. Ao investigar os elementos que podem dificultar a aprendizagem da linguagem escrita, sua pesquisa compreende que a leitura e a escrita no contexto da linguagem potencializam o desenvolvimento humano.

No conjunto, essas pesquisas destacam a importância da linguagem oral e escrita no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos na educação básica. A partir da leitura dessas produções, podemos destacar duas categorias de análise, a) a linguagem oral e escrita potencializa o desenvolvimento humano. Ou seja, a concepção em debate defende uma compreensão de que a linguagem oral e escrita no contexto da alfabetização potencializa o desenvolvimento humano. Contudo, uma lacuna das pesquisas é compreender de que forma o ensino possibilita que esse desenvolvimento ocorra, é nesse caminho que as contribuições da perspectiva histórico-cultural nos subsidiam.

Para Vigotski (1995), a linguagem desempenha um papel crucial nesse processo, ela não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um meio para o intercâmbio social de ideias e significados. Por meio da linguagem, as crianças expressam seus sentimentos, pensamentos e vontades.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Na alfabetização, a linguagem escrita e os processos que se constituem na criança no momento da aprendizagem dos signos escritos ocorrem no plano do deslocamento da atividade de desenhar coisas para desenhar a fala, fase da escrita simbólica, que funciona como um sistema de signos funcional auxiliar, resultante das relações sociais e, como tal, possuidora de significados socialmente estabelecidos ao longo do desenvolvimento humano, por isso, histórico-cultural.

Na perspectiva Vigotskiana, a aprendizagem não ocorre apenas individualmente, mas é profundamente enraizada nas relações sociais. Assim, podemos compreender que o processo de aprendizagem é a via de incorporação da cultura que potencializa o desenvolvimento humano.

Dessa forma, o ensino exerce uma função primordial para impulsionar a aprendizagem da linguagem e como consequência o desenvolvimento humano. Para tanto, precisamos compreender que a incorporação da cultura proporcionada por meio da linguagem ocorre por meio do processo intersíquico, ou seja, com a interação da criança com o outro, na medida que a criança cresce os processos começam a ser executados pelas próprias crianças, tornando-se intrapsíquicos, isso quer dizer que a relação interpessoal fornece os significados e depois disso, conforme a criança cresce, ela mesma começa a pensar a partir da base em que foi estruturada para ela (VIGOTSKI, 1995).

O movimento do intersíquico ao intrapsíquico é denominado por Vigotski (1995) de processo de internalização de signos. Na condição de instrumentos subjetivos, os signos são representações simbólicas que possuem significados socialmente compartilhados e que, ao serem internalizados, permitem ao sujeito utilizá-los como mediadores da conduta a um fim consciente. Logo, a autonomia individual é resultado da internalização de signos e não seu pré-requisito, eis o caminho do processo da aprendizagem e do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

Para potencializar essa autonomia, vislumbramos a escola, e especialmente o processo de alfabetização, como via fundamental de organização e de lugar privilegiado para o desenvolvimento da criança. A alfabetização da criança, na perspectiva histórico-cultural, ocorre primeiramente por meio da linguagem falada, pois é como um elo mediador, entre (fala e escrita), a criança passa a imergir uma certa compreensão por meio da escrita dos outros.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

É por meio da presença de outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita, tanto quanto deseja ler o que a outra pessoa produz, com isso é necessário um código escrito, ou seja os primeiros códigos da criança o que chamamos de rabiscos, a criança anota algo em que se lembrou ter visto ou mesmo ouvido de outros sujeitos com os quais teve contato ou convive, esses rabiscos têm um significado e podem ser convencionados devido as vivências histórico cultural que condizem a vida da criança, suas vivências e sua cultura.

As primeiras experiências de leitura também não é apenas de decodificação já estabelecido, pois a criança lê o que acredita estar escrito e não o que realmente está escrito, ou seja, não se limita as convenções do sistema alfabético. Vigotski (1995), distinguiu nos processos de linguagem um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Ambos formam uma unidade entre si, mas têm especificidades, leis próprias de movimento. Por isso é importante que a criança possa ter desenvolvido a compreensão interna dessa linguagem que ela apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a linguagem interior.

Em síntese, Vigotski (1995), destacou a distinção entre os planos interno (significativo, semântico) e externo (fonético) nos processos de linguagem, ressaltando que ambos formam uma unidade complexa, porém com leis próprias de movimento. É crucial que a criança desenvolva uma compreensão interna da linguagem que ela apreende, especialmente quando avança do estágio da linguagem oral para a linguagem interior.

Essa compreensão interna da linguagem é fundamental para a formação de conceitos. À medida que a criança interage com o mundo ao seu redor, ela internaliza e manipula conceitos linguísticos, o que possibilita a elaboração de pensamentos complexos e a resolução de problemas de forma mais clara. Portanto, o papel do ambiente e das interações sociais é crucial nesse processo, pois é por meio dessas interações que a criança constrói significados e amplia seu repertório linguístico.

Por meio disso, é importante ressaltar também que a leitura vai além da simples decodificação de símbolos. Ela envolve a compreensão do texto, a inferência de significados e a conexão com experiências pessoais e conhecimentos prévios. Nesse sentido, dos educadores desempenham um papel fundamental, pois eles podem ajudar a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

criança a desenvolver estratégias de compreensão. Dessa forma, a leitura se torna não apenas um ato mecânico, mas uma experiência enriquecedora que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Baseada neste pressuposto, Solé (1998) afirmou que o ensino da língua deve privilegiar o desenvolvimento da habilidade metalinguística, que possibilita assumir a linguagem como objeto de reflexão. Além disso, está autora defende que é o aperfeiçoamento desta habilidade que fornece um maior conhecimento sobre a estrutura e o código da língua. É o contato com a escrita que permite mais e mais o desenvolvimento da habilidade metalinguística que, como em um sistema em espiral, quando implementada facilita o desenvolvimento da competência na leitura e escrita.

Com base no exposto neste estudo é possível compreendermos que o movimento de aprendizagem da leitura é diferente do leitor proficiente que pode extrair o significado de forma direta e rapidamente do que lê. Aprender a ler envolve habilidades que são inerentes do nosso sistema de escrita, como compreender o princípio alfabético, associar grafemas e fonemas, saber manipular os segmentos da fala e da escrita.

Nessa perspectiva, **concluímos** que a linguagem e o desenvolvimento humano são intrinsecamente interligados, potencializando a humanização do sujeito. Ao reconhecer essa interação entre desenvolvimento humano, linguagem e aprendizagem, abre-se espaço para novas investigações que buscam compreender melhor as nuances das mediações no contexto da alfabetização, enriquecendo assim o entendimento sobre esse processo crucial na formação das crianças.

Por fim, o objetivo geral foi atendido ao passo que destacamos que ao longo da história foi compreendido o desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento humano no processo de alfabetização como um processo técnico de ensino do traçado de letras e da decodificação desses traçados, o que ficou evidenciado nas produções correlatas.

Ainda, diante da perspectiva histórico-cultural, podemos identificar que a não compreensão do ensino da leitura e da escrita como um processo histórico e cultural fragiliza a aprendizagem em fase de alfabetização e limita o ensino do bem cultural que é a linguagem que potencializa o desenvolvimento humano e qualifica as relações sociais gerando autonomia e emancipação.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Palavras-chave: alfabetização; desenvolvimento humano; histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Rogéria de. **A linguagem oral e a constituição do conhecimento pela criança de cinco a seis anos no contexto da educação infantil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020

LÚRIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; USP, 1988.

MARINOZZI, Lucilene. **Processo de apropriação da linguagem escrita: o ensino da leitura em destaque**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

MORENO DE PAULA, Sarah Jimena. **Experiências pedagógicas em língua portuguesa: contribuições do método MAPREI para a formação integral do estudante**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras excogitas**. Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A CONVIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?

ROSA, Daiane Prado da

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

daianebbfeliz@gmail.com

TESSARO, Mônica

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

monica.tessaro@unoesc.edu.br

6. Processos de Ensino e Aprendizagem.

Financiamento: Capes

Iniciamos este resumo partindo da palavra convivência que segundo Tognetta e Lepre (2022, p. 21) é a “experiência de viver em companhia de outro ou de outros”, é na convivência que construímos identidades próprias e coletivas, partilhamos gostos, culturas e singularidades. Portanto, quando falamos de convivência nos espaços escolares podemos definir como as relações interpessoais considerando aspectos sociais, afetivos, culturais, morais e comportamentais vivenciadas ao mesmo tempo no cotidiano da escola.

Na convivência diária entre as crianças o maior desafio é a área do desenvolvimento moral, no contexto da sala de aula diariamente docentes defrontam-se com conflitos de diferentes tipos, tais como: O cumprimento das regras, os incidentes cotidianos como “brigas, desavenças, agressões, palavrões, mentiras entre outros” (Vinha, 2000, p.18). Esses momentos exigem do educador uma resposta, pois se for omissa poderá refletir na formação moral da criança. Desta forma é necessário considerar o desenvolvimento humano como o resultado da interação entre o ser humano e seu meio ambiente em que vive tanto imediato quanto remoto, assim como as mudanças que ocorrem ao longo da vida, tornando-se indispensável conhecer o desenvolvimento humano assim como o desenvolvimento da moralidade de forma articulada para

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

contribuir no processo construção dos valores para convivência (Vinha, 2000; Bronfenbrenner, 1996).

Diante disso, o objetivo deste resumo é verificar o que nos dizem as pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre o tema da convivência no contexto da Educação Infantil. Esta pesquisa é de cunho qualitativo do tipo revisão bibliográfica, para Tessaro (2023) esse tipo de pesquisa é uma forma de estudar aquilo que está sendo publicado a respeito de um determinado tema, compreender diferentes aportes teóricos, metodológicos, tecer relações entre as pesquisas já publicadas e localizar lacunas.

Para isso, assumimos os seguintes passos para a realização da pesquisa de revisão bibliográfica: a) definição das bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações Capes; b) definição do recorte temporal: de 2013 a 2023; c) combinação dos seguintes pares de descritores: Par de descritor 1: Educação Infantil AND convivência. Par de descritor 2: Educação Infantil AND valores morais. Par de descritor 3: Educação Infantil AND educação em valores.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre os dias 16 e 22 de setembro de 2023, após esse período poderá ocorrer incompatibilidade no número de trabalhos localizados, pois as bases de dados incluem e excluem trabalhos diariamente.

A partir do uso dos três pares de descritores definidos na pesquisa de revisão bibliográfica, localizamos 364 trabalhos. Destas, 04 foram excluídos na etapa da triagem, por estarem duplicados, restando 360 trabalhos.

No processo de elegibilidade, 344 trabalhos foram excluídos, pois tratavam de assuntos que não corroboram ao objetivo deste ensaio, a saber: a) Tratavam de contextos educacionais que não era o da Educação Infantil; b) Envolviam discussões de outras áreas do conhecimento, tais como: saúde e higiene; c) Não estavam relacionados com a temática da convivência na Educação Infantil. Sendo assim, restaram 16 trabalhos que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: a) Apresentavam discussões sobre a infância/Educação Infantil e convivência; b) Valores morais e/ou educação em valores morais na Educação Infantil; c) Percepção dos professores da Educação Infantil sobre a convivência; d) Estratégias utilizadas no contexto da Educação Infantil para promoção da convivência; e) Respeito às diferenças na Educação Infantil. No quadro 1, apresentamos os trabalhos selecionados para compor nossa análise.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Quadro 1 - Trabalhos selecionados na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações

Título	Autor	Ano / Universidade
Conflitos Interpessoais Na Educação Infantil	Ieda Alves Lugli	2018 /Universidade Estadual Paulista
Educação Infantil No Cotidiano: Diálogos Entre Adultos E Crianças	Eliana Maria Ferreira	2019/Universidade Federal Da Grande Dourados Faculdade De Educação
Afetividade, Emoção e Vínculo Nas Relações Escolares: Uma Perspectiva Histórico -Cultural	Daniele Gazzotti	2019/ Universidade de São Paulo Instituto de Psicologia
Olhar Para A Diversidade: Representações Do Professor Pedagogo Em Formação	Cristian Nesi Martins	2019/Universidade Tecnológica Federal Do Paraná
Desafios Para Resolução De Conflitos Na Educação Infantil	Cristiane Cardozo Marroche	2019/ Universidade Federal Do Pampa
Os Fatores Que Interferem Nos Processos De Integração De Crianças Em Idade Pré-Escolar: Um Olhar Para As Relações Sociais	Vanessa Cardoso Paviotti	2019/Centro Universitário Salesiano De São Paulo
Educação Para Paz Na Escola: Investigando Possibilidades Na Educação Infantil	Ariane Barrios Rodrigues	2019 / Universidade Federal Do Pampa
Literatura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil	Juliana Pinto Dos Santos	2019/ Universidade Federal De São Carlos
Educação E Diversidade Cultural: Um Estudo A Partir Da Prática Docente Na E.M.E.I.F Jovina Machado Dos Santos, Cametá Pará	Márcia Do Socorro Pantoja Batista	2020/Universidade Federal Do Pará Campus Universitário Do Tocantins/Cametá
Modelo De Análise Da Posição Subjetiva De Docentes Para Manejo De Conflitos Relacionais Na Educação Infantil	Katherinne Rozy Vieira Gonzaga	2020/Universidade Federal Da Paraíba
Emoções Na Educação Infantil: Reflexões Acerca Da Prática Pedagógica De Professoras Em Uma Escola Municipal De Santa Maria, RS	Fernanda Santana	2020/Universidade Franciscana
Educação Infantil E Violência Doméstica: Desafios Para A Atuação Da Psicologia	Letícia Moreira Bueno De Camargo	2021/ Universidade Católica De Campinas Centro De Ciências Da Vida
A Moralidade Crítica: Contribuições Sobre A Formação Da Moralidade Na Perspectiva Da Psicologia Sócio-Histórica	Eliane Pinheiro Fernandes	2021/Pontifícia Universidade Católica De São Paulo (PUC-SP)

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Educação Infantil E A Construção De Valores Morais: Dialogando Com Gestores E Docentes De Uma Pré-Escola Municipal	Mariana Aparecida Grillo	2021/Universidade do Oeste Paulista
A Ressignificação Da Educação E A Formação Continuada Em Serviço Com Enfoque Na Convivência Ética Em Escolas Municipais	Graziella Diniz Borges	2022/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
A (Não) Educação Da Primeira Infância Periférica Para A Cidadania: Por Saberes E Fazeres Decoloniais E Emancipatórios	Otávio Henrique Ferreira da Silva	2022 /Universidade Federal De Minas Gerais

Fonte: Organizado pela autora.

Os trabalhos foram analisados com o uso da Análise de Conteúdo, a qual consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 135). A partir dos indicativos de Bardin (2011) a análise dos trabalhos foi organizada com a seguinte categoria: **Protagonismo como um dos elementos para o desenvolvimento da moralidade.**

Nos últimos anos é possível perceber um cenário de transformação no contexto escolar especialmente no que diz respeito ao tema convivência. A criança vista como ativa no processo educativo e o docente com um novo olhar em seu fazer pedagógico criando importantes e ricas experiências com espaços abertos, organizados, promotores de socialização com relações movidas de sensibilidade e expressividades, com o objetivo de desenvolver o protagonismo autônomo (Ferreira, 2019; Lugli, 2018; Gonzaga, 2020).

Neste contexto da Educação Infantil o ouvir adulto torna-se a prática fundamental do cotidiano percebendo as curiosidades das crianças, compreendendo as potencialidades individuais, indagando e incentivando a confiança do educando, criando relações afetivas livres de estereótipos e preconceitos, possibilitando que superem suas inseguranças assumindo o protagonismo no seu processo de aprendizagem (Santana, 2020; Gonzaga, 2020; Gazzotti, 2019; Ferreira, 2019).

É na escola que acontecem as primeiras transições ecológicas que segundo Lugli (2018, p. 30) é “quando a posição da pessoa no meio ambiente é alterada em resultado de mudanças de papéis e/ou ambientes”, ou seja, as mudanças que acontecem em sua vida além do contexto familiar. Neste sentido é possível destacar que os espaços escolares da Educação Infantil podem ser os primeiros espaços experienciados pelas crianças fora de

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

seu cotidiano familiar, é onde surgem os questionamentos, indagações e conflitos é onde se constitui a consciência cultural e social (Martins, 2019; Marroche, 2019; Rodrigues, 2019; Santana, 2020).

A Identidade e a percepção do mundo da criança precisa ser fundamentalmente valorizadas, de forma que auxilie o trabalho docente durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como o tempo dos momentos educativos não sejam alienados ao tempo relógio cronometrado, mas no tempo da criança, “tempo da liberdade, da criatividade, da imaginação, de meninizar-se, de ter curiosidade, de revolucionar-se, de criar, inventar e reinventar, contra colonizar, transgredir” (Silva, 2022, p. 385) de ser respeitada em suas diferenças, sua subjetividade e sua cultura (Batista, 2020; Martins, 2019).

Na primeira infância as experiências vivenciadas se configuram na construção do conhecimento, quando articuladas com as emoções podem “contribuir para uma formação positiva, reduzindo casos de violência” (Santos, 2019, p.13). A boa convivência nas relações vivenciadas na escola e nos demais ambientes, microssistema familiar e na comunidade, amplia o repertório de habilidades sociais da criança, apresentando um resultado de prevenção quanto a sua atitude diante de um conflito ou problemas relacionados ao comportamento que influenciam no seu desenvolvimento (Santos, 2019).

Por isso o protagonismo pode ser considerado como um elemento para a construção da moralidade infantil, Borges destaca que (2022, p. 69) “os grandes protagonistas são os próprios educandos, estes devem fazer parte da solução e da resolução dos conflitos que eles mesmos vivem e padecem cotidianamente.” O adulto que trabalha com crianças necessita buscar conhecimentos para mediar as relações sociais nos ambientes democráticos e nas vivências de aprendizagem promovendo o protagonismo das crianças, não se limitando somente aos conteúdos e disciplinas pré-estabelecidos separando o que é vivenciado de conteúdos (Fernandes, 2021).

Dessa forma para que possa de fato valorizar o protagonismo das crianças no processo de desenvolvimento moral é preciso que os professores tenham capacitação e/ou formação para buscar ações em que compreenda o conflito não somente como um problema, mas como uma oportunidade de buscar estratégias baseadas no respeito sendo elemento fundamental na formação de ser humano autônomo que consiga refletir diante

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

de situações de conflitos, assim como o tema educação para paz que torna-se uma alternativa para a promoção da convivência e desenvolvimento integral das crianças (Lugli, 2018; Borges, 2022; Rodrigues, 2019; Grillo, 2021; Santana, 2020; Paviotti, 2019).

Além disso, outro aspecto importante é a inserção da psicologia no cotidiano escolar que segundo Camargo (2021) é relevante, pois é possível identificar vários avanços como a diminuição da violência de diferentes tipos entre elas a autolesão que não mediadas de forma adequada podem trazer consequências no desenvolvimento infantil (Marroche, 2019; Gazzotti, 2019).

Neste sentido podemos indicar que este resumo não termina aqui, mas sim se abre para outras discussões e aprofundamentos para perceber que é necessário desde a infância buscar ações e espaços para que as crianças possam explorar, experienciar, conviver e socializar com seus pares, podendo lidar com autonomia diante de situações de conflitos com a devida mediação dos professores e de todos com quem elas convivem promovendo a convivência e o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: infância; protagonismo; convivência; moralidade; docente.

REFERÊNCIAS

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

BATISTA, M. do S. P. **Educação e diversidade cultural**: um estudo a partir da prática docente na E.M.E.I.F Jovina Machado dos Santos, Cametá Pará. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2020.

BORGES, G. D. **A resignificação da educação e a formação continuada em serviço com enfoque na convivência ética em escolas municipais**. 2022. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMARGO, L. M. B. **Educação Infantil e violência doméstica**: desafios para a atuação da psicologia. 2021. 73 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FERNANDES, E. P. **A moralidade crítica: contribuições sobre a formação da moralidade na perspectiva da psicologia sócio-histórica.** 222 p. Tese (Doutorado em Educação: psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, jul. 2021.

FERREIRA, E. M. **Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças.** 2019. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

GAZZOTTI, D. **Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural.** 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade De São Paulo, São Paulo, 2019.

GONZAGA, K. R.V. **Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil.** 2020. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GRILLO, M. A. **Educação Infantil e a construção de valores morais: dialogando com gestores e docentes de uma pré-escola municipal.** 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

LUGLI, I. A. **Conflitos interpessoais na Educação Infantil.** 2018. 141f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2018.

MARROCHE, C. C. **Desafios para resolução de conflitos na Educação Infantil.** 2019. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MARTINS, C. N. **Olhar para a diversidade: representações do professor pedagogo em formação.** 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

PAVIOTTI, Vanessa Cardoso. **Os fatores que interferem nos processos de integração de crianças em idade pré-escolar: um olhar para as relações sociais.** 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, A. B. **Educação para a paz na escola: investigando possibilidades na Educação Infantil.** 2019. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

SANTANA, F. I. **Emoções na Educação Infantil: reflexões acerca da prática pedagógica de professoras em uma escola municipal de Santa Maria, RS.** 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SANTOS, J. P. dos. **Leitura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da Educação Infantil**. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.

SILVA, O. H. F. da. **A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios**. 2022. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

TESSARO, M. Pesquisas de revisão bibliográfica na área da educação: Mapeando dificuldades de discentes da pós-graduação. **Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 26, n. 49, p. 1–24, 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: o que é?**. 1. Ed. Americana- SP: Editora Adonis, 2022.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas-SP: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS PESQUISAS *STRICTO SENSU*

LÓDI, Emeline Dias
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
emelinedias@hotmail.com

DELGADO, Ana Cristina Coll
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
anacoll@uol.com.br

TREVISOL, Maria Teresa Ceron
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

6. Processos de Ensino e Aprendizagem

Financiamento: CAPES

Pesquisas acerca da inovação são recorrentes na atualidade, principalmente no âmbito educacional. Contudo, a concepção de inovação nem sempre é plenamente compreendida, devido a seu caráter polissêmico. Desta forma, o significado de inovação nem sempre se encontra evidente nas pesquisas, sobretudo porque possui definição ampla e multidimensional, prestando-se a inúmeras interpretações (Carbonell, 2002).

No campo educacional, as definições de inovação estão atreladas à ideia de renovação. Assim, inovação tem o sentido de provocar mudanças e está associada à novidade, corrobora com esta afirmativa Veiga (2003, p. 270) ao ponderar que, “se tomarmos os elementos constitutivos da concepção de inovação, percebemos, então, que toda inovação se articula em torno da novidade, reforma, racionalidade científica, aplicação técnica do conhecimento, de fora para dentro, ou seja, instituída”.

Neste contexto, Gamboa (2012, p. 123) elucida que, “inovar exige uma consciência nova, outras formas de articulação dos sentidos, novas perspectivas, uma espécie de explosão do conhecimento diante de situações críticas, uma reordenação dos elementos ou das partes constitutivas”, em outras palavras, inovação significa mudança profunda, intencional e duradoura, implica uma nova visão da realidade.

Nesta perspectiva, inovação está atrelada a renovação pedagógica, assim práticas pedagógicas inovadoras só tem sentido se promoverem uma aprendizagem atraente,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

eficaz e bem-sucedida. Para tanto, requerem novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002).

Embora toda inovação possua determinada intenção de mudança, nem toda mudança necessariamente implica uma inovação. Por este viés, Fiorese e Trevisol (2022, p. 102) asseveram que, “[...] nem todas as práticas consideradas inovadoras no meio educativo o são de fato, motivo pelo qual a compreensão do conceito de inovação pedagógica é fundamental para a constituição de práticas pedagógicas inovadoras”. Logo, só há inovação pedagógica se houver mudanças de paradigmas e uma nova forma de compreender os sujeitos e os processos de ensino-aprendizagem.

Isto posto, com o propósito de conhecer abordagens sobre práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil, realizou-se um levantamento bibliográfico na qual se indaga a respeito de quais as principais discussões tecidas, dentre as pesquisas acadêmicas de nível *stricto sensu*, acerca de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil? A partir dessa problemática, objetiva-se identificar de que forma a temática práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil configura-se como objeto de estudo no âmbito acadêmico, dentre as pesquisas brasileiras.

Dessa maneira, o presente resumo expandido incide sobre o conjunto das pesquisas realizadas em duas bases de dados relevantes no campo da educação, quais sejam, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para o levantamento das publicações, fez-se uma leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações, para identificar o objeto de análise, isto é, as práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil. À vista disso, empregaram-se algumas combinações de descritores na busca, a saber: “práticas pedagógicas inovadoras”; “práticas educacionais inovadoras”; “experiências educativas inovadoras”; “experiências pedagógicas inovadoras”; “inovação pedagógica”; “inovação educacional” e “inovação e Educação Infantil”.

A consulta às bases de dados foi realizada no dia 25 de junho de 2024, sendo assim, a partir dos termos relacionados ao foco da investigação foram incluídos, os

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

trabalhos que à época estavam disponibilizados nas plataformas consultadas. O recorte temporal para as buscas foi estabelecido de 2010 a 2023, especificamente porque em 2010 se deu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, um marco regulatório desta etapa da Educação Básica.

A seleção das pesquisas ocorreu em duas etapas, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, em análise preliminar encontraram-se 390 pesquisas, todavia apenas 12 dissertações foram selecionadas, haja vista que se aproximaram do objeto de investigação. Na segunda etapa, as consultas realizaram-se no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em que se identificaram 1122 pesquisas, entretanto muitas das quais já haviam sido localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e, repetiam-se; deste modo, foram selecionadas apenas as pesquisas inéditas identificadas, digo, sete dissertações e três teses. Portanto, ao findar o levantamento, foi selecionado um total de 22 pesquisas, sendo 19 dissertações e três teses que problematizam práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil.

Após o levantamento realizado, para a sistematização dos dados, a análise de conteúdo foi a que mais se adaptou aos objetivos desta investigação. Sobre análise de conteúdo, compreende um conjunto de técnicas que visam por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos à obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos referentes à produção e/ou à recepção das mensagens, ou seja, mediante a análise de conteúdo é possível ir além do que está sendo comunicado no conteúdo dos materiais coletados, pois possibilita captar a essência das mensagens (Bardin, 1977).

Por conseguinte, mediante análise, verifica-se que um discreto número de pesquisas foram publicadas, o que, simultaneamente evidencia ausências e revela potencialidades acerca da expansão de pesquisas sobre essa temática. Além disso, percebe-se que as pesquisas são, predominantemente, compostas por dissertações, pois foram identificadas 19 dissertações e apenas três teses, o que indica um espaço profícuo para investigações quanto às práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil, também nos cursos de doutorado.

Ao analisar a evolução temporal da produção de pesquisas sobre práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil, constatou-se que começaram a ser

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

publicadas a partir do ano de 2015 e tornaram-se mais recorrentes no ano de 2018; sobremaneira, quando houve mais incidência de publicações, ou seja, sete pesquisas.

Quanto à instituição de origem, as pesquisas foram realizadas em Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, isso significa, 12 pesquisas, as demais, 10 pesquisas são oriundas de IES privadas. Ressalta-se ainda, a predominância feminina na autoria das pesquisas, sendo que 21 publicações enfocando as práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil foram realizadas por mulheres.

Além disso, no que tange à localização das IES, o levantamento revela que as pesquisas são procedentes de diversas universidades do país, com predominância na região Sudeste e Sul, na qual se identificaram respectivamente 10 e sete pesquisas em cada uma das regiões; enquanto na região Nordeste foi identificado quatro pesquisas e na região Centro-Oeste apenas uma pesquisa.

Finalizada a análise preliminar das pesquisas, realizou-se a sistematização, em que foram agrupadas em categorias analíticas as pesquisas com temáticas semelhantes. Acerca das categorias analíticas que emergiram das pesquisas levantadas, identificaram-se as seguintes: Inovação e Práticas Pedagógicas; Inovação, Formação de Professores e Tecnologias Digitais; Inovação e Políticas Públicas Educacionais e Inovação e Currículo. Diante disso, a seguir, busca-se explanar os enfoques privilegiados em cada categoria analítica com o propósito de apresentar de forma sucinta as principais discussões promovidas nas pesquisas brasileiras sobre as práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil.

Dessa forma, na categoria “Inovação e Práticas Pedagógicas” as pesquisas elucidam que inovação requerer rupturas com os velhos padrões conservadores que permeiam a educação e ainda discorrem sobre a possibilidade de inserção de inovações nas práticas pedagógicas estabelecidas na Educação Infantil, conforme se observa nas pesquisas de Oliveira (2023); Schmidt (2022); Calistrato (2021); Martinho (2018); Silva (2018); Oliveira (2017); Abreu (2017); Silva (2016) e Schiavo (2015).

Destarte, as pesquisas de Queiroz (2023); Rodrigues (2019); Costa (2018); Assunção (2018); Almeida (2018) e Rodrigues (2017) foram agrupadas na categoria “Inovação, Formação de Professores e Tecnologias Digitais”, uma vez que versam sobre a potencialidade do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

como recursos inovadores no processo de ensino-aprendizagem e evidenciam a necessidade de formação continuada aos professores que atuam na Educação Infantil.

Na categoria “Inovação e Políticas Públicas Educacionais” as pesquisas de França (2023); Correia (2021); Thompson (2019) e Alves (2018) permitem estabelecer uma correlação entre as práticas pedagógicas inovadoras concebidas no âmbito da Educação Infantil com a organização do sistema educacional, financiamento e a proposição de uma gestão democrática e participativa.

Enfim, na categoria “Inovação e Currículo” alocaram-se as pesquisas de Santos (2020); Rorato (2019) e Paulino (2018), que de modo geral analisam documentos curriculares da Educação Infantil a fim de identificar indicativos de inovação, apontam os principais desafios da implementação de uma proposta curricular inovadora, discorrem sobre a construção de um currículo inovador, de caráter multidimensional que emerge como possibilidade de fomentar inovações pedagógicas na Educação Infantil.

Após análise das pesquisas, é possível inferir que a temática se apresentou timidamente entre as produções acadêmicas, o que evidencia a necessidade de se ampliar as investigações com o intuito não apenas de promover a compreensão do conceito de inovação pedagógica, mas de incitar o surgimento de novas práticas pedagógicas que de fato suscitem mudanças na forma de ensinar e aprender.

Ademais, reverbera-se que são válidas as discussões tecidas nas pesquisas, no entanto, preconiza-se a necessidade de aprofundamento do conceito de inovação pedagógica, haja vista que seu entendimento é indispensável para a constituição e desenvolvimento de práticas efetivamente inovadoras, sobretudo na Educação Infantil.

Presume-se ainda, que embora os discursos sobre inovação pedagógica sejam amplamente difundidos na esfera educativa e que muitos profissionais tenham se dedicado a transformar suas práticas pedagógicas com a intenção de propiciar um processo de ensino e aprendizagem significativo e inovador, há muito que se avançar no sentido de conceber a inovação como um processo fundamental para a evolução da humanidade, afinal efetivar inovações, particularmente na Educação Infantil exige sensibilidade e o reconhecimento da diversidade de sujeitos e pensamentos.

Por fim, reitera-se que na Educação Infantil as práticas pedagógicas são inovadoras à medida que promovem transformações e rompem com processos de ensino

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

aprendizagem padronizados. Especialmente, os espaços/tempos, assim como as práticas pedagógicas na Educação Infantil, devem garantir a efetivação do direito das infâncias, priorizar o cuidar e o educar e possibilitar a vivência de aprendizagens significativas, na qual as crianças sejam protagonistas.

Palavras-chave: Educação Infantil; pesquisas; práticas pedagógicas; inovação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marise Jeudy Moura de. **O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil:** um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba. 2017. 402 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, 2017.

ALMEIDA, Carmen Lúcia Leal. **Integração de novas tecnologias na educação infantil:** estudo de um projeto nas UMEIs de Belo Horizonte. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2018.

ALVES, Gisele Martins. **O projeto horizonte 2020 na rede Jesuíta de educação:** construindo caminhos para inovação na Educação Infantil do Colégio Anchieta, Nova Friburgo/RJ. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2018.

ASSUNÇÃO, Claudete Pereira de. **Percepções dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das tecnologias da informação e comunicação** 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2018.

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

CALISTRATO, Ana Patrícia Rodrigues. **eLearning na educação infantil:** caminhos possíveis em tempos de pandemia. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2021.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 2002.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. **A educação da criança pequena na região da Emilia-Romagna na Itália:** um estudo sobre organização, gestão e financiamento. 2021. 282 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estado, Sociedade e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2021.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

COSTA, Rossilene Milhomem Jardim. **Luz, câmera, ação:** desenvolvimento da imaginação de crianças na educação infantil através do stop motion. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2018.

FIORESE, Cristiane Elizete; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior: concepções, abordagens e desafios. In: FACIN, Elisabeth Hafner; TREVISOL, Marcio Giusti; MELLO, Regina Oneda (Org.).

Formação e docência universitária: Desafios e oportunidades. Curitiba-PR: CRV, 2022, p. 101-122.

FRANÇA, Raul Cabral. **A escola que faz escola:** inovações emancipatórias em uma escola pública de Educação Infantil. 2023. 235 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2023.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed., Chapecó-SC: Argos, 2012.

MARTINHO, Clara Cabral Neves. **Processo de construção de um espaço de Educação Infantil Inovador:** uma experiência coletiva. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2018.

OLIVEIRA, Denize de. **A transdisciplinaridade imersa nos contos de fadas:** a busca por uma Educação Infantil Inovadora. 2023. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2023.

OLIVEIRA, Rosângela Bastos. **A construção simbólica da criança:** contribuição para uma proposta pedagógica inovadora na educação infantil. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BH, 2017.

PAULINO, Regiane. **Educação Infantil e Currículo:** conceitos e fazeres pedagógicos na rede Municipal de Educação de São Paulo. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-RS, 2018.

QUEIROZ, Kelly da Silva de. **Experiências e descobertas na construção da leitura e escrita com função social na Educação Infantil:** o papel das estratégias metodológicas inovadoras e dos recursos tecnológicos digitais. 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro-RJ, 2023.

RODRIGUES, Paula Adriana. **Ateliê:** uma perspectiva para repensar os tempos, os espaços e a atividade docente na Educação Infantil. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana, Santa Maria-RS, 2020.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

RODRIGUES, Renata Viana Lima. **A formação de professores da Educação Infantil:** possibilidades de práticas na perspectiva da inovação social. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte-MG, 2017.

RORATO, Adriana. **A inovação pedagógica nos (entre)laçamentos curriculares da Escola Municipal de Educação Infantil Zezé Tavares.** 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé-RS, 2019.

SANTOS, Elisabete Filomena. **Desafios na Implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil na percepção dos Assistentes Pedagógicos da Rede Municipal de Santo André.** 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

SCHIAVO, Ana Cristina. **Experiências escolares da infância:** a Escola Balão Vermelho de Belo Horizonte na perspectiva de seus ex-alunos. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2015.

SCHMIDT, Adriane da Silva. **Educação Infantil:** práticas inovadoras na contemporaneidade – o direito a cidade com olhares potencializadores da cidadania na infância. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba-PR, 2022.

SILVA, Renata Carvalho da. **Atitudes sustentáveis na Educação Infantil:** desafios didático-pedagógicos inovadores. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE, 2016.

SILVA, Lilian Barbosa da. **Aspectos inovadores em uma escola Municipal de Educação Infantil em São Paulo.** 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

THOMPSON, Fabiana Francisca de Souza. **Storytelling organizacional:** contributo estratégico para uma gestão inovadora em uma escola privada da Educação Infantil no século XXI na região metropolitana do Recife-PE. 2029. 159 f. Dissertação (Mestrado) Mestrado Profissional em Gestão Empresarial, Centro Universitário UniFBV/ Wyden, Recife-PE, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFORÇO ESCOLAR: MINIMIZANDO OS EFEITOS DA PANDEMIA DE COVID 19

METZ, Graciela Deise
gracimetz100@hotmail.com.br

MELLO, Ana Paula Barbieri de
anabarbieri79@hotmail.com.br

HART, Liamara
liazinha-mh@hotmail.com

6 Processos de ensino e aprendizagem

É legítimo que a educação de qualidade traga como garantia uma aprendizagem contínua e processual, com oportunidades e estratégias que contemplem todos os educandos inseridos no espaço escolar. Na contramão, temos o fracasso escolar como fator marcante e histórico na educação brasileira, acentuado com a proliferação da COVID-19, com evidências explícitas pelos altos índices de evasão, retenção e não-aprendizagem escolar.

Justino (2010, p.27) pontua que:

O quadro do fracasso escolar na escola pública é bastante complexo, sendo determinado, prioritariamente, por um conjunto de variáveis sociais, econômicas e pedagógicas, embora possa envolver também, em alguns casos, dificuldades individuais de ordem sensorial, cognitiva e/ou emocional.

Ou seja, vários podem ser os fatores determinantes do fracasso escolar. Mas, na prática, o que se observa é que grande parte decorre de aspectos extrínsecos ao estudante.

Conforme Brum, Zeni e Tramontina (2011) ocorrem dificuldades no percurso escolar da criança, as quais são ocasionadas por problemas que podem ser originados tanto na proposta pedagógica quanto na capacitação do professor, assim como, por problemas familiares ou até mesmo por déficits cognitivos. Muitos desses fatores não oferecem condições adequadas para o sucesso escolar da criança.

O fracasso escolar, frequentemente é constatado no Ensino Fundamental, nos anos finais, contudo, pode ter origem, tanto na educação infantil, quanto na alfabetização. É consenso que quando a alfabetização falha, todo o processo subsequente é comprometido,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pois, dificuldades de leitura e escrita, de compreensão e interpretação, dificuldades para estruturar um texto com escrita coerente e ortografia correta, geram dificuldades acadêmicas específicas.

Conforme Mello e Sudbrack (2019, p.19)

Sabemos que o desenvolvimento adequado e efetivo da leitura e escrita e as possibilidades que dela refletem são capazes de contribuir para a emancipação, a autonomia e o desenvolvimento do raciocínio dos sujeitos. A linguagem escrita promove independência e pode ser fonte inigualável e inesgotável de conhecimento. Possibilita a compreensão, reflexão e formulação de ideias e proporciona conhecimentos para que se possa expressar a opinião de forma crítica e autônoma, exercendo assim a cidadania.

Dificuldades de aprendizagem, que não são superadas, comprometem significativamente a vida escolar e pessoal dos estudantes.

Assim, considerando os diversos entornos que cerceiam o processo educacional e devido à constatação de um número significativo de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, que apresentam dificuldades de alfabetização e de aprendizagem na sua escolarização, a Secretaria Municipal de Educação do município de Maravilha - SC, no ano de ano 2022 implementou o Projeto de Reforço Escolar.

O reforço escolar contempla aulas com ênfase na alfabetização, letramento e conceitos básicos matemáticos, para os estudantes da rede municipal que apresentam defasagens que comprometem o sucesso do seu processo de aprendizagem, com a finalidade de romper empecilhos e de equilibrar competências essenciais ao processo de apropriação de aprendizagens.

Os primeiros estudantes inseridos no projeto, foram aqueles que no decorrer do ano letivo de 2021 apresentaram alguma defasagem em sua aprendizagem escolar, que ensinaram de aulas-extras para que a aprendizagem fosse efetivada. Por ser um projeto contínuo, no início de cada letivo, considera-se a demanda levantada no ano anterior, porém, também são inseridos estudantes que no decorrer do ano em percurso são identificados com necessidade de ter sua aprendizagem reforçada.

As aulas do projeto são semanais e são ministradas no contraturno escolar, podendo o estudante participar de uma aula ou mais na semana. O processo avaliativo de viabilidade do projeto será constante, através de encontros com a equipe envolvida e com

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

mudanças de metodologias sempre que houver necessidade. Os registros são realizados em portfólios, com registros escritos, desenhos e fotografias.

Para o planejamento das atividades das aulas do reforço escolar foram considerados os conhecimentos dos educandos e respeitado os níveis cognitivos, objetivando contribuir com o desenvolvimento e ou aperfeiçoamento de habilidades, como: linguagem, leitura, escrita, imaginação, criatividade, memória e raciocínio lógico.

É demanda imprescindível, dos profissionais envolvidos, encontrar estratégias para ensinar de maneira que os conhecimentos sejam significativos e apropriados, sendo que tais estratégias pedagógicas são planejadas pelos professores, com assessoria direta dos coordenadores pedagógicos, da psicopedagoga e demais profissionais da Equipe Multidisciplinar. Os recursos didáticos são diversificados, considerando a especificidade da dificuldade de cada estudante. A aplicabilidade do projeto implica na autorização dos pais e ou responsáveis.

Salientamos que o reforço escolar desempenha uma função essencial no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, pois complementa o ensino oferecido nas salas de aula. Se destaca por ser um trabalho com uma atenção mais individualizada aos estudantes, permitindo que recebam uma orientação personalizada, focada nas habilidades que estão com maiores dificuldades. É capaz de preencher ou de minimizar as lacunas de alfabetização e aprendizagem, assim como de consolidar a aquisição dos conceitos abordados e as habilidades desenvolvidas.

Contribui ainda de forma significativa no fortalecimento e na autoconfiança dos estudantes, visto que, quando enfrentam dificuldades em determinadas áreas e disciplinas, se sentem desmotivados e inseguros em relação às suas capacidades e em relação aos colegas. Assim, esse apoio pedagógico, com as habilidades desenvolvidas no estudante, é capaz de restabelecer a confiança e a convicção do seu potencial.

Para Stürmer (2019, p. 63):

Em relação às Dificuldades de Aprendizagem podemos entendê-las como sendo uma forma diferente de aprender, melhor dizendo, se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser causado por fatores externos: como metodologia de ensino inapropriada, conflitos familiares, mudanças frequentes de escola, diferenças culturais e a condição socioeconômica. Ou seja, as relações sociais, seja no âmbito familiar ou da comunidade, é que acabam provocando essa dificuldade.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Pontuamos que estratégias que possam contribuir significativamente na tentativa de superação dessas dificuldades precisam ser implementadas para que esses estudantes não façam parte dos índices alarmantes do fracasso escolar. Minimizar a condenação a não aprendizagem é o esperado com a implementação das aulas de reforço escolar, uma vez que ao fortalecer os conteúdos escolares, será possibilitado aos estudantes oportunidades de fortalecimento da aprendizagem.

Justino, parafraseando Soares (2000), pontua que:

Ser alfabetizado, hoje, é insuficiente para responder à demanda de uma sociedade onde cotidianamente se convive com a cultura do papel, da tela e meios eletrônicos cada vez mais sofisticados. Não basta ser alfabetizado. É preciso apropriar-se da leitura e da escrita, ou seja, ler um livro, uma revista, um jornal, um manual, uma bula de remédios, uma correspondência comercial ou pessoal, manusear programas de computação, enfim, conseguir interagir com esses contextos, nas práticas sociais do cotidiano, sendo capaz de ler e entender; ser detentor do conhecimento é ser um cidadão letrado e só é possível sê-lo de forma plena através da alfabetização. (Justino, 2010, p. 29).

Nessa premissa, se a escola objetiva contribuir na construção de sujeitos autônomos, críticos e que façam valer seus direitos de cidadãos e por ser uma problemática que se evidencia nas escolas da rede municipal, acreditamos ser necessário e urgente adotar medidas para amenizar esses impactos e promover educação de qualidade e com significados para todos os estudantes envolvidos, ou seja, democratizar o acesso ao conhecimento escolar.

Conforme Justino 2010, p. 31):

É importante ressaltar, entretanto, que esses problemas não ocorrem por acaso, mas são reflexo de uma política educacional que, apesar do discurso democrático, na prática continua muito mais a serviço da reprodução das desigualdades do que da transformação social, desigualdades essas que muito contribuem para as dificuldades escolares apresentadas por grande parcela dos alunos do ensino público.

A proposta da atual gestão educacional municipal está em consonância com a intencionalidade de efetivar o proposto pela política educacional, com vista a melhorar os índices educacionais. Pois de acordo com a LDB (Brasil, 1996) no capítulo II, artigo 24, inciso V, *alínea e*: a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

Sobre a implantação do Reforço Escolar as falas dos professores têm sido positivas, pois em seus relatos em planejamentos, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, estes referem que os índices de aprovação escolar têm aumentado, assim como, tem ocorrido a diminuição das dificuldades dos alunos que dele fazem parte.

Concluindo este artigo, referimos que o Projeto de Reforço Escolar é uma ferramenta indispensável na rede de ensino, visto que, além de aumentar os índices e desempenho de aprendizagem, pode promover a equidade educacional, fortalecer a colaboração entre escola e família, abordar questões socioemocionais e além de tudo, capacitar os alunos participantes a alcançarem seu pleno desenvolvimento e potencial tanto no ambiente escolar quanto na vida.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; reforço escolar; estratégias pedagógicas; aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

BRUM, Lanúzia Almeida. ZENI, Cristian Patrick. TRAMONTINA, Silzá.

Aprendizagem e transtorno bipolar: reflexões psicopedagógicas. **Rev.**

Psicopedagogia, v.28 n.86. São Paulo, 2011. Disponível em:

<http://pepsic.bvsamello, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. A BNCC e a Consciência Fonológica: aportes para a leitura e escrita? Curitiba: CRV, 2019.lud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200010>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização**.

Ribeirão Preto, 2010. 156 p. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2010.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. **A BNCC e a Consciência Fonológica: aportes para a leitura e escrita?** Curitiba: CRV, 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

STÜRMER, Patrícia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação.** 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MEDIACIÓN DE LA MULTISENSORIALIDAD PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTORAS GRUESAS Y FINAS EN LA ETAPA INICIAL

CARMONA, Reyes Liliana
Universidad de la Costa (CUC)
lcarmona06@cuc.edu.com

SENIOR, Alexa
Universidad de la Costa (CUC)
asenor@cuc.edu.com

6. Processos de Ensino e aprendizagem

La mediación de la multisensorialidad posibilita los procesos de aprendizaje en la etapa inicial, a partir de la integración de dos o más sentido en un mismo proceso de cognición y metacognición, utilizando distintos materiales que posibilitan el desarrollo de distintos procesos teniendo en cuenta su edad cronológica de 5 a 6 años, tanto en ambientes escolares como en su vida cotidiana. En tal sentido, desde que los niños nacen, todos sus sentidos como lo son: la vista, olfato, gusto, tacto, y el movimiento, se desarrollan en los primeros años antes de iniciar su escolaridad; de allí que pueden ver un programa de baile, escuchar una canción, realizar casi todos los movimientos que realiza el adulto y a su vez cantar la canción.

Según Orton-Gillingham la multisensorialidad es un enfoque que involucra múltiples vías en el cerebro para ayudar a los estudiantes a aprender a leer y escribir. Esto significa que la vista, el oído, el tacto y el movimiento se utilizan para ayudar a los estudiantes a conectar el lenguaje con letras y otras palabras. Es por esto por lo que las habilidades motoras finas cumplen un papel importante en esta edad porque es donde comienzan a involucrar varios sentidos. Al escuchar la explicación del docente, agarrar el lápiz y realizar el ejercicio de seguir visualmente la actividad, manejan todas aquellas actividades que utilizan sus miembros superiores pequeños, manos y dedos, por otro lado, las habilidades motoras gruesas son las que implican el movimiento del cuerpo, específicamente los miembros inferiores donde los niños aprenden a saltar, correr, agacharse y manejar su equilibrio. En el artículo 15, se define la Educación Preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

biológico, cognoscitivo, sicomotriz, y socio afectivo, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. (Ley General de Educación, p. 22).

La multisensorialidad tiene como objetivo crear conexiones neuronales fuertes entre los diferentes sentidos y el lenguaje. Esto ayuda a los estudiantes a memorizar mejor la información y a comprenderla más profundamente.

Según Jean Ayres la integración sensorial:

Es el proceso que organiza las entradas sensoriales para que el cerebro produzca una respuesta corporal útil. La integración sensorial selecciona, ordena y une las entradas sensoriales en una sola función cerebral. Cuando las funciones del cerebro están integradas y balanceadas, los movimientos del cuerpo son altamente adaptativos y resulta fácil aprender, así como también resulta natural un buen comportamiento. (Ayres, J., 1998, 42).

Desde las ideas anteriores nuestra investigación tiene como objetivo general “Analizar la mediación de la multisensorialidad como fundamento para el desarrollo de las habilidades gruesas y finas en el grado de transición”.

Como respuesta a la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionado con el desarrollo corporal y las habilidades motoras finas a los 5 años, cuando comienzan su nivel de transición, los estudiantes requieren estar motivados para llevar a cabo el fortalecimiento de las habilidades cognitivas y kinestésicas, que garanticen el éxito del aprendizaje en la educación básica primaria. Desde estas afirmaciones la mediación de la multisensorialidad contribuye al fortalecimiento de nuevos procesos cognitivos cuando se involucran estrategias didácticas que estimulan la comprensión y motivación de los estudiantes desde su etapa inicial.

Según Pacheco (2015, p. 42), la motricidad fina es la capacidad para utilizar los pequeños músculos para realizar movimientos muy específicos: arrugar la frente, apretar los labios, cerrar el puño, recortar etc. y todos aquellos que requieran la participación de las manos y de los dedos. La motricidad fina implica un nivel elevado de maduración o nivel neurológico dependiendo de muchos factores, aprendizaje, estimulación, madurez y capacidad personal de cada uno de los niños dependiendo de las edades

Teniendo en cuenta estos movimientos específicos los niños en esta edad se preparan para el proceso lecto-escritor en la educación básica primaria, si ellos logran un buen manejo de estas habilidades motoras finas a través de la multisensorialidad disminuyen las dificultades de atención, dislexia, disgrafía entre otras.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

La capacidad de los niños y niñas para controlar los movimientos y responder a su entorno comienza a desarrollarse incluso antes del nacimiento. Cada bebé es único y crece a su propio ritmo. Es por eso que hay una gran variedad de "normal" en el desarrollo. Aunque este es un proceso gradual e individualizado, la mayoría de los bebés pasan por una serie de hitos del desarrollo alrededor de ciertas edades (Amar & Llanos, 2005)

Sin embargo, desde el punto de vista docente nos interesa mucho más esta otra clasificación, pues es eminentemente práctica:

1 Fase de localización. (3-4 años). Mediante algún test se observación de que partes utiliza con preferência.

2 Fase de fijación. (4-5 años). Una vez localizado el segmento dominante realizar tareas de potenciación con él, utilizando todo tipo de materiales para buscar una mayor coordinación del segmento dominante con el resto del cuerpo.

3 Fase de orientación espacial. (5-7 años). El objetivo es ser capaz de orientar el cuerpo en el espacio (conceptos de derecha e izquierda, adelante-atrás), tomando como referencia el propio cuerpo.

La ponencia se encuadra en un enfoque metodológico racionalista deductivo, el cual asume un paradigma racional crítico bajo un método lógico formal y un diseño de investigación documental que comprende la técnica del análisis de contenido y cuyos instrumentos son las matrices de análisis y relaciones teóricas.

En la aproximación a la fundamentación teórica de la mediación de la multisensorialidad y el desarrollo de las habilidades motoras gruesas y finas, La mediación es un proceso intencionado por parte del mediador en la que el sujeto no sólo desarrolla habilidades, sino también adquiere valores y la “estructura con la cual él puede percibir y hacerse una idea del mundo” (Feuerstein citado por Arancibia et al., 1999, p. 130)

La Teoría Aprendizaje por descubrimiento de Bruner, Promueve que los alumnos adquieran conocimientos por sí mismos a través de la exploración guiada y motivada por la curiosidad. fomenta la participación del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget Se centra en la percepción, adaptación, manipulación del entorno que le rodea. La teoría de la Modificabilidad teniendo en cuenta estas consideraciones esta teoría de Feuerstein, tiene como punto central la interacción que se da entre el aprendiz y el medio en función de un contexto de las características neurobiológicas del sujeto asociados a la plasticidad y flexibilidad cerebral necesarias para

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

incorporar nuevos conocimientos a partir de la exploración de los sentidos en contexto de aprendizajes específicos y la vida cotidiana.

La multisensorialidad según Orthon Gillingham es un enfoque pedagógico que se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran a múltiples sentidos en el proceso de aprendizaje. Esto significa que, en lugar de solo leer o escuchar información, los estudiantes con este enfoque también la ven, escriben, mueven, y la manipulan.

El aporte de esta investigación refiere al mejoramiento de las habilidades de motricidad finas y gruesas en los estudiantes, las habilidades emocionales. dimensiones de estudio son: el conocimiento, estímulos sensoriales

Los cuentos de monstruos y de seres fantásticos les ayudan a dar salida a sus temores, a identificarse con los personajes y a descifrar sus emociones, y brindan a los adultos un escenario diferente al de la vida real para escucharlos, para conversar con ellos en otro registro y reconocer sus capacidades. (Men, 2014b, p. 37).

A modo de conclusión la multisensorialidad hace aportes significativos a las habilidades motoras importante en la etapa inicial de escolaridad, donde se involucren los sentidos y la motivación dentro del aula que refieren a la capacidad de planificar, ejecutar y controlar movimientos corporales de manera eficiente y coordinada. Se dividen en dos categorías principales:

1. Habilidades motoras gruesas: Involucran el uso de grupos musculares grandes para realizar movimientos amplios y coordinados. Ejemplos: correr, saltar, lanzar, trepar, bailar, y manejar su equilibrio entre otras.
2. Habilidades motoras finas: involucran el uso de músculos pequeños y la coordinación ojo-mano para realizar movimientos precisos y controlados. Ejemplos: sostenimiento de un lápiz, corte con tijeras, abotonarse y atarse los zapatos dibujar, pintar, construir con bloques

Es necesario que los docentes de educación preescolar utilicen la mediación multisensorial para el desarrollo de las habilidades motoras y así los niños se les faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Claves: multisensorialidad; mediación; integración; cognición.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFERENCIAS

ORTON, SAMUEL T., y ANNA GILLINGHAM. 1959. Remedial training for children with specific reading disability. New York: The Psychological Corporation.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, de Colombia Artículo 15 p. 22

ALCARAZ MISLATA, JOSE LUIS, et al. "Comunicación multisensorial."2011

GUAMÁN AGUAYZA, M. P. 2019. *Desarrollo de la motricidad fina, mediante la aplicación de técnicas que propicien el uso de los materiales del medio ambiente, en niños y niñas de 4 a 5 años del CECIB de Educación Básica Minas de Oro de la comunidad de Malal, cantón Cañar, 2018-2019* (Bachelor's thesis).

AMAR, J. J., & LIANOS, R. A. 2005. Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres. Universidad del Norte. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/268/26813103.pdf>

RAMÍREZ PLASENCIA, David; CHÁVEZ ACEVES, Lázaro. El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, 2012, no 39, p. 01-16.

Literacy Nassau 1 Ivy Lane Wantagh, New York 11793. www.LiteracyNassau.org

MEN- ministerio de educación nacional Serie lineamientos curriculares Educación física y Deporte Bogotá 2000

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. Cartilla, ideas para jugar, activar los sentidos y crear. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014, p. 36.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

TECNOESTRESSE OCUPACIONAL, UM DISTÚRBIO SILENCIOSO QUE OCORRE NO TRABALHO DOCENTE

PIOVEZAN, Paulo Afonso
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)
Paulo.piovezan@estudante.uffs.edu.br

6. Processos de ensino e aprendizagem

A interligação entre estresse ocupacional e saúde mental constitui uma preocupação significativa para os pesquisadores, especialmente em países em desenvolvimento, onde observa-se um aumento contínuo de afastamentos temporários ou definitivos por incapacidade para o trabalho (Ministério da Saúde, Brasil, 2015). Assim, sendo, compreender as características laborais que desencadeiam fatores estressores nas instituições torna-se essencial para impulsionar melhorias na qualidade de vida e no ambiente de trabalho.

Nas últimas duas décadas, as tendências globais de evolução tecnológica têm desempenhado um papel fundamental na redefinição das políticas educacionais em todo o mundo. No entanto, esse fenômeno complexo não apenas transformou os métodos de ensino e aprendizagem, mas também deixou uma marca indelével na saúde mental dos educadores do Ensino Médio.

Historicamente, o termo "stress" era utilizado esporadicamente na literatura inglesa até o século XVII, carregando o significado de aflição e adversidade (Lazarus, 1995). Nesse contexto, a palavra denotava um fenômeno complexo composto por tensão, angústia e desconforto. Com o avanço das tecnologias e sua crescente presença no ambiente de trabalho, o conceito de "tecnoestresse" foi introduzido por Brod (1984), referindo-se ao estresse específico gerado pelo uso de novas tecnologias. Esse termo descreve a tensão e a ansiedade que os indivíduos experimentam ao tentar adaptar-se às constantes mudanças tecnológicas, exacerbando os sentimentos de aflição e desconforto historicamente associados ao estresse.

Nessa perspectiva, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) destaca que os riscos psicossociais permeiam as relações que regem o conteúdo e a organização do trabalho, além das práticas de gestão e das condições ambientais e organizacionais. As

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

relações interpessoais, experiências individuais e percepções também são fatores que influenciam nos riscos à saúde do trabalhador. Assim, objetivando estudar e explorar as concepções de diversos autores acerca do estresse ocupacional e dos riscos psicossociais, visando promover reflexões e embasar intervenções em políticas públicas, realizou-se este estudo.

Em relação ao estresse ocupacional, este está intrinsecamente ligado à organização, ao conteúdo do trabalho, ao desenvolvimento de carreira e às condições estruturais do ambiente de trabalho, entre outros fatores. Entende-se que o trabalho em si não é negativo ou prejudicial ao ser humano; no entanto, a forma como as atividades laborais são planejadas e estruturadas podem vir a causar sofrimento.

A temática do tecnoestresse, abordada neste estudo, reflete as tendências que a sociedade impõe nas políticas educacionais globais. Este fenômeno nos instiga a ultrapassar nossas capacidades biológicas, considerando que não fomos preparados para lidar com o volume massivo de dados a que estamos sendo submetidos. Ao longo de nossa vida profissional, assumimos papéis que ultrapassam nossas capacidades individuais. Por outro lado, no entanto, aspiramos desempenhá-los, o que nos conduz na busca pela ressignificação. Sendo este, portanto, o ponto que nos leva à questão central desta pesquisa: As tecnologias digitais estão causando tecnoestresse nos docentes?

Para o desenvolvimento desta análise, nos fundamentamos, em parte, nas ideias de Marx (1867), que realizou uma análise crítica do sistema produtivo do capitalismo, revelando as intenções das classes dominantes e demonstrando a exploração. Marx oferece modelos sobre a alienação dos trabalhadores devido à divisão do trabalho, sugerindo que a tecnologia, ao invés de libertar, pode intensificar a exploração dos trabalhadores.

Outra contribuição vem de Gatti (2009), que destaca a importância de implementar políticas educacionais eficazes que considerem questões estruturais como formação, desgaste, ambiente e desenvolvimento da carreira dos docentes. Segundo ela, a formação contínua é essencial para preparar os educadores para as demandas tecnológicas, enquanto a falta de suporte adequado e a ausência de políticas que promovam um ambiente de trabalho saudável, podem levar ao desgaste profissional.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Por sua vez, Foucault (1976) fornece uma lente analítica para compreender as relações de poder nas instituições sociais, quando enfatiza como o poder molda ativamente os comportamentos e identidades dos sujeitos envolvidos. Suas reflexões sobre disciplina e vigilância tecnológica são especialmente pertinentes ao examinar como a implementação de tecnologias digitais nas escolas facilita o monitoramento dos educandos e submete os educadores a um escrutínio constante.

A pesquisa trabalhou uma abordagem qualitativa e exploratória. Com caráter descritiva, utilizou a técnica de Bardin no formato de análise Temática. Assim, transcender o empirismo e considerar o sujeito como ativo nas relações sociais, conforme salientado por Gatti e André (2010), incorpora as funções mentais superiores moldadas nas interações sociais, bem como, compreende o humano para além de sua natureza biológica.

Para a coleta de dados foi realizada entrevista verbal, sendo analisada com a técnica de discurso, de Marconi e Lakatos (2003). Na organização e disposição, as perguntas foram formatadas de forma a construir uma linha de raciocínio para o respondente, permitindo a triangulação das respostas. O processo, ocorreu através de uma conversa guiada pelo entrevistador com o respondente.

Para a realização dessa etapa, Marconi e Lakatos (2003) recomendam que o questionário seja composto por 20 a 30 perguntas e leve cerca de 30 minutos para ser respondido, "pois, se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se for curto demais, corre o risco de não fornecer informações suficientes" (Marconi; Lakatos, 2003, p. 203). Nesse sentido, o questionário formulado foi composto por 20 perguntas, dividido e organizado em temas que formaram blocos, sendo que cada tema ou bloco foi constituído por duas a cinco perguntas, conforme indicam Neves e Domingues (2007) e Marconi e Lakatos (2003).

Os dados coletados das entrevistas foram organizados e catalogados conforme descrito, porém, aspectos da linguagem corporal dos participantes, buscando pistas adicionais sobre seu estado emocional e nível de estresse foram sendo incluídos no decorrer da pesquisa. Na sequência, a interpretação dos dados foi construída por meio da categorização dos verbos. Fizemos uso de uma estrutura de linguagem lexical e sintática

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

para analisar a morfologia das palavras, suas frequências de citações para identificar padrões e temas recorrentes.

Além disso, adotamos uma abordagem abdutiva, que apoiou o desenvolvimento das inferências dos dados, trazendo a separação dos signos entre as intra-relações e as inter-relações. Permitindo, dessa forma, comprovar a identificação dos elementos comuns entre os participantes e relacioná-los com os gatilhos estressores.

Na primeira etapa, foi realizada a seleção dos respondentes com base em critérios específicos, tais como: maior experiência no magistério, educação superior, envolvimento em sala de aula e vivência na transição tecnológica.

Na segunda etapa, os respondentes selecionados responderam a um primeiro questionário composto por 21 perguntas, utilizando a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21). Esta escala permitiu classificar os respondentes em grupos, o que possibilitou uma análise de discurso separada por categorização específica.

Por fim, o último questionário explorou as dificuldades enfrentadas pelos docentes no uso do tecnologias digitais. Composto por entrevistas individuais que foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. O questionário final foi organizado em um roteiro semiestruturado composto por 20 perguntas abertas, com um tempo estimado de 20 minutos cada. Para garantir a segurança das informações coletadas, estas foram gravadas em formato multimídia e arquivadas fisicamente e em nuvem.

Este protocolo foi planejado para garantir uma coleta de dados eficiente e detalhada, fornecendo uma compreensão abrangente do impacto do tecnoestresse na saúde mental dos docentes.

O objeto empírico da amostra consiste em um grupo de 12 docentes entrevistados, que observaram rigorosos critérios de seleção, como: o docente com maior tempo de profissão (sala de aula) na unidade escolar e maior graduação. Foram selecionados 3 respondentes por instituição, distribuídos nas quatro linhas do conhecimento, sendo quatro unidades escolares do município de Concórdia, Santa Catarina. O recorte temporal de cinco anos permitiu analisar desde o Covid – 19, bem como, seu impacto na rotina dos trabalhadores da educação.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Com base nos dados coletados a partir da proposta demonstrada, foram alcançadas conclusões significativas para uma reflexão crítica sobre o atual momento histórico em relação à inclusão desenfreada nos sistemas digitais.

Verificou-se que os programas de registros das mantenedoras são os principais causadores de tecnoestresse, especialmente devido ao tempo excessivo de tela, o que pode estar correlacionado ao aumento nos afastamentos e à rotatividade dos docentes. Foi observada uma sobrecarga e dificuldades enfrentadas pelos docentes ao alimentar os sistemas de registros, reduzindo claramente o tempo útil dedicado ao planejamento.

Com relação às formações continuadas, os docentes pesquisados apontaram que estas não atendem à realidade de sua prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao serviço burocrático, sendo frequente o educador buscar por capacitação de forma autodidata. Após a análise criteriosa das práticas de formação e desenvolvimento profissional dos docentes, constataram-se diversas lacunas e oportunidades de melhoria.

Outra constatação é que os programas digitais não resultaram em um aumento nos afastamentos, mas sim, em uma redução na qualidade do ensino. Portanto, os resultados obtidos permitem uma investigação futura mais detalhada sobre os efeitos desses programas na prática pedagógica e no desempenho dos docentes. Nesse aspecto, comprova-se que a sobrecarga de trabalho impacta diretamente na qualidade da educação.

Por fim, o estudo sugere que os múltiplos programas digitais aos quais os docentes são constantemente expostos contribuem para possíveis transtornos mentais ocupacionais presentes, e, mais significativamente, futuros, especialmente entre os docentes mais idosos, uma vez que enfrentam maiores dificuldades em adaptar-se às novas tecnologias.

Com relação à inclusão crescente dos sistemas digitais no ambiente educacional, e, com base nas conclusões extraídas da análise realizada, algumas considerações finais se evidenciam

Primeiramente, fica evidente que os programas de registros das mantenedoras são uma fonte significativa de tecnoestresse para os docentes, impactando negativamente sua saúde mental e bem-estar geral. Outra comprovação é com relação ao tempo excessivo dedicado às tarefas burocráticas relacionadas aos sistemas digitais, haja vista que não só reduzem o tempo disponível para o planejamento pedagógico efetivo, como também contribuem para o aumento na rotatividade dos profissionais da educação.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Além disso, as formações continuadas oferecidas não estão alinhadas com as necessidades práticas dos docentes, especialmente no que diz respeito ao uso e integração das novas tecnologias no ensino. A necessidade de ressignificação e autodidatismo para a capacitação adequada revela lacunas significativas nas políticas de desenvolvimento profissional no interior das instituições educacionais.

Em termos de impacto educacional, a pesquisa evidenciou que os programas digitais não demonstraram melhorias substanciais na qualidade do ensino. O que se evidenciou, foi uma redução na eficácia pedagógica devido à sobrecarga de trabalho imposta pelos sistemas digitais, podendo vir a comprometer a aprendizagem dos alunos.

Finalmente, consideramos ser de fundamental relevância considerar que a exposição contínua dos docentes à múltiplos programas digitais podem resultar em transtornos mentais ocupacionais, especialmente entre os profissionais mais idosos, tendo em vista, que enfrentam dificuldades significativas em adaptar-se às novas tecnologias. Desta forma, entendemos que este aspecto não deve ser subestimado, pois afeta não apenas a saúde individual dos educadores, mas também a continuidade e a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Portanto, para diminuir esses desafios e promover um ambiente educacional mais saudável e eficaz, acreditamos ser fundamental a implementação de políticas que reconheçam e abordem as questões levantadas, incluindo o desenvolvimento de formações mais pertinentes e o manejo adequado dos sistemas digitais com o intuito de reduzir a carga de trabalho administrativo dos docentes. Concluindo, conforme nosso entendimento, a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais no ensino deve continuar sendo um ponto central nas discussões sobre o futuro da educação.

Palavras-chave: Tecnoestresse; Políticas Educacionais e Políticas Públicas

REFERÊNCIAS

SILVEIRA, Sérgio, Amadeu da. **Tudo sobre tod@s: Redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina, 2016. 141 p. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BROD, Craig. **Introdução do conceito de "tecnoestresse" como estresse específico gerado pelo uso de novas tecnologias.** Reading: Addison-Wesley, 1984. 196 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 15. Porto Alegre: Ensayos, 1976. 174 p.
GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia.** 29. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. 160 p.

LAZARUS, Richard S. **Stress and Emotion: A New Synthesis.** New York: Springer, 1995. 375 p.

LOVIBOND, Peter. **Manual for the Depression, Anxiety, Stress Scales Australia.** 1995. Disponível em: <http://www2.psy.unsw.edu.au/dass/>. Acesso em: 2 mar. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003. 450 p.

MARX, Karl Heinrich. **Das Kapital.** Londres: Eletronica, 1867. 1119 p. Jacob Gorender/José Arthur Giannotti. Disponível em: <https://archive.org/details/OCapitalKarlMarx/page/n3/mode/2up>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. Congresso. Senado. Constituição (1978). Portaria Interministerial nº 3.214, de 6 de junho de 1978. **Aprova As Normas Regulamentadoras (Nr) do Ministério do Trabalho, Que Tratam da Segurança e Medicina do Trabalho.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 jun. 1978. Seção 1, p. 6-6.

NEVES, José Mendes; DOMINGUES, Maria José Carvalho. **Metodologia científica: para a área de saúde.** Lisboa: Edições Sílabo, 2007. 350 p.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da Comunicação e da Cultura: Estudos Interdisciplinares.** São Paulo: Editora Paulus, 2014.

TRABALHO, Organização Internacional do. **Riscos Psicossociais no Trabalho: Natureza e Consequências.** Genebra: Oit, 2014. 145 p.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFLEXÕES ACERCA DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E SEU PLANEJAMENTO

PINHEIRO, Ana Paula

Universidade de Passo Fundo (UPF)

ana.pinheiro@ifsc.edu.br

7. Educação Especial e Inclusão

O atendimento educacional especializado - AEE, faz parte do contexto da Educação Especial e constitui-se parte dos direitos da pessoa com deficiência, altas habilidades e superdotação, no contexto educacional. Esse direito, se estende às seguintes deficiências: as físicas, intelectuais, sensoriais (visão e audição), transtorno do espectro autista -TEA, mais conhecido como autismo, altas habilidades e superdotação. (Brasil, 2009). Conforme Brasil (2011), em seu Art. 2º “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes”. Sendo uma das principais funções do AEE.

Mas, esse atendimento possui características que se configuram dentro da prática pedagógica de uma Educação Especial que ao mesmo tempo deve ser inclusiva. Dessa forma, esse estudo se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e com objetivos analíticos-explicativos, com perquirir bibliográfico sobre o planejamento direcionado aos estudantes atendidos que recebem apoio no AEE. Tendo como objeto de estudo, o documento conhecido como Plano Educacional Especializado – PEI, que anteriormente era chamado de Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI, independentemente da nomenclatura, o cerne da proposta configura-se o mesmo. Porém, as dúvidas com relação a esse planejamento que se configura em um documento orientador do processo de ensino e de aprendizagem do estudante são frequentes. Nesse sentido, a pergunta problematizadora desse estudo é: quais são os principais requisitos que um planejamento educacional individualizado deve possuir? Sendo assim, objetiva-se com esse trabalho elucidar professores, profissionais da área com relação ao planejar o Plano Educacional Individualizado – PEI. Compreende-se que esse planejamento deve

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ocorrer em parceria com os docentes dos estudantes que estão recebendo apoio, levando em consideração o diálogo e as propostas adaptativas dos docentes para o estudante. Formando assim um grupo de apoio, que deve tentar estabelecer a parceria com os pais.

De acordo com Brasil (2011),

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Dessa forma, o AEE já possuía dentro de sua proposta o envolvimento de todos que educam, ensinam e fazem parte do contexto de vida do estudante com deficiência, TEA, ou altas habilidades e superdotação. Pensar o currículo a ser trabalhado e como ele deve ser adaptado, ou ajustado também é fundamental. E deve estar presente no Projeto Político Pedagógico -PPP, ou Projeto Pedagógico, conforme cada instituição de ensino. No PPP deve estar explicado de forma clara como será realizado o processo de inclusão da instituição, visto ser o documento orientador macro da escola, juntamente com seu regimento. Dessa forma, no PPP deve estar presentes a perspectiva da proposta pedagógica da Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, bem como trazer as metas e as ações que serão desenvolvidas para a materialização da lei. De acordo com Veiga é relevante entender que o PPP (2009, p. 164) “exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica”. Quando se tem um PPP construído democraticamente, como a participação e as escolhas de uma maioria, tem-se uma formação que parte da premissa da inclusão dos sujeitos nos processos educativos.

Ademais, a educação inclusiva deve estar presente no currículo escolar, em todos os seus vieses e níveis, pois de acordo com Veiga (2009, p. 168) “A educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica nas interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados.” A questão da inclusão não é única e exclusivamente responsabilidade do professor do AEE, da educação especial, ela deve ser entendida como de todos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

De acordo com Pacheco *et al* (2007, p. 97) “o currículo escolar é uma declaração da política da escola e envolve questões como objetivos, implementação e avaliação. Ele também descreve as circunstâncias necessárias para atingir objetivos estabelecidos”. Entretanto as necessidades dos estudantes são diversas e complexas. É por isso, que a perspectiva de uma educação inclusiva é o melhor currículo para todos. De certa forma, pode-se dizer que olhar para o currículo, ou até mesmo para os conteúdos ou objetos de conhecimento, independente da forma com que pode ser chamado e conseguir visualizar e planejar a partir das potencialidades dos estudantes, bem como das dificuldades, realizando os ajustes educacionais necessários. Esse plano que tem um viés individualizado, permite pensar a partir da formação humana, do respeito à individualidade e as especificidades de cada um e de todos.

Pensar em um planejamento inclusivo envolve a todos no contexto educacional, porém, ainda é muito difícil garantir o envolvimento de todos os docentes e profissionais da educação que atuam diretamente com os estudantes. Tardif (2014) reforça que um dos saberes da docência deve ser um trabalho interativo, “onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (Tardif, 2014, p. 22). Pensando assim, o planejar de forma inclusiva se torna algo possível e necessário.

Com isso, tem-se como base de que um PEI deve conter alguns pontos que são fundamentais para sua construção, a partir de uma adaptação, ou releitura de Pacheco (2007), pode-se organizar-se esse documento da seguinte forma: os objetivos, os componentes/objetos de conhecimento a serem priorizados, o que se deseja priorizar, métodos/estratégias/metodologia a ser utilizada, a previsão de recursos/materiais, as formas de avaliação a partir de critérios, tempo para reavaliar o planejamento, muito embora um PEI deve ser flexível e podendo ser repensado a qualquer tempo, mas é interessante ter uma previsão para rever e fazer novos ajustes.

Seguindo um fluxograma para organização do planejamento deve-se partir do currículo vigente no contexto educacional do estudante, também das entrevistas, ou conversas com os pais, os estudantes e os docentes, também deve-se ter como base os apoios da rede multidisciplinar que atende o estudante. Mas, em especial partir não das dificuldades do estudante, mas sim das suas potencialidades, ou seja, o que ele consegue realizar, para a partir desse ponto traçar novas metas para que novas conquistas possam ser

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pensadas. Por vezes, uma simples mudança comportamental, por exemplo, para um autista significa muito no seu desenvolvimento psicossocial. Sendo assim, quem pretende realizar um trabalho dentro da perspectiva inclusiva, deve descortinar seus olhares para poder compreender a diferença, a especificidade e a diversidade de cada ser humano.

Figura 1: Organização para planejamento e construção do PEI

Aspectos fundamentais para constar no PEI	O que são? Sobre o que se referem?
Os objetivos	Tratam-se do planejar de ações que se deseja alcançar a partir de todo o contexto referente ao que se sabe sobre o estudante
Os componentes/objetos de conhecimento a serem priorizados	Referem-se a quais conhecimentos devem ser priorizados para serem construídos com o estudante, sempre partindo das suas potencialidades e não apenas visualizando as suas dificuldades
Métodos/estratégias/metodologia a ser utilizada	Basicamente o como fazer, sempre partindo dos objetivos que você planejou.
Previsão de recursos/materiais	Pensar os recursos necessários para que as intervenções pedagógicas ocorrem é fundamental para qualquer planejamento
Formas de avaliação a partir de critérios	Avaliar a caminhada, se os objetivos foram alcançados, se ocorreram aprendizagens, mudanças e ao mesmo tempo perceber o que se pode mudar para continuar é fundamental
Tempo para reavaliar o planejamento	Determinar um tempo para os feedbacks, para as reflexões sobre as ações, vislumbrando quais objetivos devem ser

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

	continuados e quais precisam ser revistos
Rede de apoio	Conhecer e dialogar com os profissionais que trabalham com o estudante que recebe o apoio para que o trabalho seja coletivo e colaborativo

Fonte: Construído pela autora a partir de Pacheco *et al* (2007).

Outro ponto a ser levado em consideração é o envolvimento dos pais, no sentido de compreender a proposta inclusiva que os docentes se propõem a realizar, bem como todos se sentirem responsáveis por eliminar as barreiras e potencializar as capacidades do estudante com deficiência, TEA ou altas habilidades e superdotação. A educação inclusiva perpassa pela rede de diálogos que se estabelece entre todos.

Com relação ao PEI, é de conhecimento que a lei prevê a sua formalização, bem como prevê os registros de acompanhamentos, que muitos chamam de relatórios, porém não existe um modelo padrão, apenas questões a serem pontuadas, tanto que a entrevista com o estudante, as avaliações das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, relacionais e socioculturais devem ser realizadas antes do docente que trabalha com AEE realizar a construção do PEI para os estudantes, bem como a conversa, apoio e indicativos de adaptações para o docente da turma, ou sala do estudante.

Essa relação dialógica entre docente do AEE e os docentes da sala de aula deve ocorrer para que as barreiras sejam eliminadas dentro das possibilidades, bem como dos níveis de suporte, como no caso dos autistas, pois o principal objetivo da educação especial na perspectiva da inclusão é justamente trabalhar e promover a autonomia dos estudantes, levando em consideração que temos casos mais sérios. Porém, também é preciso compreender que o AEE não transformará o estudante que tem a deficiência em um estudante que conseguirá fazer tudo, o que erroneamente muitas pessoas não compreendem e acreditam que esse apoio do AEE se trata de um reforço escolar, e isso não pode ser entendido dessa maneira equivocada. O que também ocorre muitas vezes por quem não tem conhecimento legal ou científico sobre as especificidades de um

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

transtorno global é um transtorno específico de aprendizagem e acaba entendendo que todos devem ser apoiados pelo AEE, como ocorrem muito nos casos de Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade - TDAH que não faz parte do público a ser atendido pelo AEE, porém é um transtorno que merece ser atendido dentro do contexto da escola, por uma rede de apoio pedagógica, a qual deve fazer parte de uma escola inclusiva de qualidade. São profissionais como o psicopedagogo, psicólogo e o pedagogo educacional. Porém a questão foi suscitada apenas para conhecimento de causa e por também possuir uma lei específica que chama a atenção para o contexto educacional para as demandas dos transtornos específicos de aprendizagem, como também temos a dislexia, a discalculia e a disortografia. São estudantes que precisam ser entendidos dentro de suas especificidades, jamais sendo rotulados, porém dentro de uma perspectiva inclusiva o docente deve compreender como funciona o processo de aprendizagem que apenas é diferente para determinados estudantes e planejar a partir dessa diversidade.

Portanto, a pretensão de esclarecer sobre o planejamento do PEI, embora seja destinado aos docentes ou interessados no AEE, também serve que ideia de que um planejamento pode ter o mesmo objeto de conhecimento/conteúdo, ou qualquer outra nomenclatura que possa ser escolhida, só que a estratégia para o seu desenvolvimento pode ser ajustada, organizada de forma que consiga alcançar a todos, dessa forma, o estudante que aprende melhor ouvindo, praticando, escrevendo, lendo, desenhando, cantando, poderá também ser incluído nesse processo tão rico e importante que é a função do professor, o de promover aprendizagem significativa aos seus/suas alunos/as.

Nesse contexto que o PEI não deve ser encarado como mais uma burocracia a ser cumprida pelo docente do AEE, mas sim como a formalização de toda uma proposta individualizada, mas, ao mesmo tempo, coletiva de buscar aprendizagem, ou eliminação de barreiras, que por vezes são culturais, sociais e preconceituosas.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado. Planejamento. Inclusão

Referências

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Educação Especial. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Resolucao-04-09-AEE.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.html. Acesso em: 24 jun. 2024.

PACHECO, José *et al.* **Caminhos da inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. ed. 17. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político- Pedagógico e a gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 3, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em: 25 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR PELOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O PAPEL DAS LEGISLAÇÕES

XAVIER, Andrea Prestes
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
andreaxavier@yahoo.com

7. Educação Especial e Inclusão

Financiamento: CAPES

Até o século XX, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente aquelas com limitações no aprendizado e com comportamentos que desafiavam o processo de escolarização, frequentavam classes ou instituições especializadas, em um sistema de ensino paralelo denominado, à época, de Educação Especial. No entanto, nos anos finais do século passado, os debates políticos sobre o assunto ampliaram-se, e as legislações que foram estabelecidas desde então legitimaram a educação de pessoas com TEA, inclusive aquelas com necessidade de suporte em níveis mais elevados, nas escolas regulares, nas mesmas classes que estudantes sem deficiência, e asseguraram medidas de apoio para a garantia das condições de igualdade. Todavia, recentemente, novas discussões em torno da escolarização desse público vêm obtendo destaque, apontando para a garantia de seu acesso ao currículo escolar e não somente ao espaço da escola regular.

Diante disso, pergunta-se: quais são os principais desafios e benefícios da legislação educacional para o acesso dos estudantes com TEA ao currículo escolar? O objetivo deste estudo é analisar a exequibilidade das normas educacionais, em relação aos problemas que podem dificultar a aplicação das leis e aos aspectos positivos que podem facilitar o acesso dos estudantes com TEA ao currículo escolar. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa. Como delineamento, elegeu-se a pesquisa bibliográfica e a perspectiva interpretativa. O estudo contribui para o reconhecimento dos desdobramentos das legislações no contexto educacional concreto e remete à reflexão a respeito das lacunas existentes para o acesso ao currículo escolar pelos estudantes com TEA.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O TEA, conforme a American Psychiatric Association (2014), é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação e a interação social. Esse transtorno também se caracteriza por padrões repetitivos e restritos de comportamentos, interesses e atividades, manifestando-se de maneira persistente desde a primeira infância, com intensidade variável. Os indivíduos com TEA podem apresentar sintomas com diferentes níveis de gravidade e necessidade de assistência, os quais são determinados com base nos prejuízos na comunicação social e nos padrões restritos ou repetitivos de comportamento. Esses níveis de gravidade são descritos de acordo com a necessidade de apoio: nível 1, nível 2 e nível 3. No nível 1, o indivíduo necessita de apoio; no nível 2, exige um apoio substancial; e no nível 3, necessita de um apoio muito substancial (American Psychiatric Association, 2014).

A prevalência de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado significativamente ao longo dos anos. Maenner *et al.* (2023), no relatório do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) dos Estados Unidos, divulgado em março de 2023, revelam que a prevalência do TEA entre crianças de 8 anos era de 1 para cada 36 em 2020, um aumento comparado aos dados de 2018, que indicavam 1 para cada 44 crianças. No Brasil, o Censo Escolar de 2022, coordenado pelo INEP, registrou um total de 429.521 matrículas de estudantes com TEA na educação básica (Brasil, 2023), superando as 294.394 matrículas do ano anterior (Brasil, 2022).

Considerando o cenário apresentado, o presente estudo realiza um mapeamento e a análise de fontes legais específicas referentes ao tema pesquisado - os marcos legais da educação especial. O período analisado foi delimitado desde a Constituição Federal de 1988 até os dispositivos mais recentes. De posse desse *corpus* foi realizada a leitura integral de cada dispositivo. Na sequência selecionou-se os fragmentos - os artigos, os parágrafos, os incisos e alíneas - que continham as medidas de apoio do poder público e dos sistemas de ensino para assegurar a educação de estudantes com TEA. A imersão no conteúdo dos excertos permitiu a extração de conceitos-chave, os quais denominou-se de “unidades de análise”. Num arquivo do editor de textos “Word” criou-se um quadro contendo colunas para a identificação do ano de publicação, dispositivo legal, e unidades de análise, o qual está disposto a seguir.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Quadro 01: Aspectos do acesso ao currículo escolar pelos estudantes com TEA encontrados nas legislações.

ANO	LEGISLAÇÕES	UNIDADES DE ANÁLISE
1988	Constituição Federal	- Atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1990	Lei nº 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente	- Atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1996	Lei nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	- Oferta de educação especial, com início na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida; - Atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado; - Professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)	- Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; - Atendimento educacional especializado nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados; - Professores com formação específica para o atendimento educacional especializado; - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.
2009	Resolução n.º 4	- Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; - Atendimento Educacional Especializado, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado; - Professor para AEE com formação inicial para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.
2011	Decreto n.º 7611	- A educação especial garante os serviços de apoio especializado; - Atendimento educacional especializado; - Salas de recursos multifuncionais; - Formação continuada de professores; - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola.
2012	Lei nº 12.764 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	- Esta lei tratou de considerar a pessoa com transtorno do espectro autista pessoa com deficiência, o que lhe garante todos os direitos previstos para este público.
2014	Lei n.º 13.005 Plano Nacional de Educação (PNE)	- Atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Estratégias: - Salas de recursos multifuncionais; - Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; - Centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria; - Programas suplementares de acessibilidade; - Pesquisas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; - Pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais; - Articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas;

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

		- Ampliação das equipes de profissionais da educação; - Indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento do AEE.
2015	Lei nº 13.146 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência	- Atendimento educacional especializado; - Medidas individualizadas e coletivas; - Pesquisas de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; - Estudo de caso; - Formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A Constituição de 1988 estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com TEA, preferencialmente na rede regular de ensino, para a concretização e efetividade do direito à educação. O AEE também foi reafirmado em todos os demais dispositivos analisados, os quais são subsequentes à Constituição. A Lei nº 12.764/2012 o faz, ao garantir às pessoas com TEA todos os direitos previstos nas demais legislações voltadas às pessoas com deficiência.

O AEE é um mecanismo para fazer cumprir as diretrizes legais e educacionais estabelecidas pelas políticas nacionais e internacionais de educação inclusiva. Tratado pelo Estado como um dever, o AEE permite aos estudantes com TEA o acesso aos recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos específicos, visando atender às suas necessidades individuais de forma adequada e efetivar a educação escolar.

As normas legais - Lei nº 9.394/1996, PNEEPEI/2008, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, indicam que a Educação Especial é mais abrangente que o AEE, sendo uma modalidade de ensino que inclui, dentre outras ações, o próprio AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essas normas aproximam a Educação Regular e a Educação Especial, que antes eram consideradas opostas. Embora o termo "Educação Especial" não seja mencionado nos demais documentos legais analisados nesse estudo e não esteja suficientemente esclarecido em termos de funções específicas, ele aponta para um cenário promissor, vislumbrando as possibilidades de desenvolvimento acadêmico dos estudantes com TEA (Leite, Borelli, Martins, 2013).

O AEE, no entanto, assume a centralidade como subsídio educacional ao estudante com TEA, não havendo destaque de igual maneira a outras formas de apoio a estes estudantes (Rossetto, 2015). Entretanto, o modo de operacionalização do AEE não está explicitado claramente nos documentos, se fazendo necessária a leitura das publicações do governo federal relativas ao assunto (Rossetto, 2015).

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

No âmbito do AEE, a polivalência atribuída ao professor (Garcia, 2016) é notável nas legislações analisadas. O professor de AEE acumula múltiplas funções, atuando tanto como gestor do serviço quanto como seu responsável técnico (Vaz, 2013). Contudo, quanto à sua atuação pedagógica, percebe-se pouca ênfase, além de a atividade de ensino no AEE não estar claramente definida (Rossetto, 2015).

Ainda a respeito do AEE, a provisão de recursos físicos – equipamentos, mobiliário e materiais didático-pedagógicos - para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) onde se realiza o AEE, é também evidenciada nas legislações. Todavia, a partir da análise do documento intitulado “Documento orientador programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, infere-se que os recursos didático-pedagógicos são limitados, necessitando-se da criatividade do professor do AEE para a criação de diferentes estratégias voltadas à utilização dos recursos didáticos-pedagógicos no AEE, bem como para a criação de novos recursos, tanto para o AEE quanto para a sala de aula comum.

Os dispositivos legais também preveem a articulação entre o professor de AEE e o professor da classe comum do ensino regular na tentativa de romper com a cultura da individualização e de promover uma educação baseada na cooperação e colaboração. No entanto, essa inter-relação representa um desafio para os sistemas de ensino e para os professores, principalmente devido à dificuldade de coordenação de horários e à carga de atividades cotidianas (Garcia e Michels, 2014), vindo a destacar-se a necessidade de uma melhor organização sistêmica.

A LDBEN/1996 introduz um novo paradigma ao recomendar currículos, métodos, técnicas e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes com TEA na sala de aula comum (Brasil, 1996). A Lei inaugura uma mudança significativa na forma de pensar a educação, permitindo conceber as condições intelectuais e comportamentais dos estudantes, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem, oferecendo oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos (Heredero, 2010). Essa abordagem desafia os professores a adaptarem suas metodologias de ensino, considerando pouco provável a eficácia de um ensino uniforme para todos os estudantes, especialmente aqueles com TEA. No entanto, a Lei não explicita a importância de uma criteriosa avaliação do estudante, por meio de um estudo de caso, para a aplicação da

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

diferenciação, o que incorre no risco de um ensino empobrecido e de prejuízo para o estudante.

A formação de professores é outro aspecto contemplado pelas normas. Todavia, a análise revela que, embora haja menção à formação, os dispositivos legais carecem de uniformidade nesse aspecto. Alguns dispositivos observam a exigência de habilitação específica para atuar no AEE (LDB/1996, PNEPEI/2008, Resolução nº 4/2009), enquanto outros destacam o dever do poder público de apoiar a formação continuada para professores do AEE (Decreto Nº 7.611/2011, Lei nº 13.005/2014, Lei nº 13.146/2015). A maior parte das normas se concentra na formação dos professores que atuam ou atuarão no AEE, fazendo-se poucas referências quanto à formação dos professores das classes comuns que também lidam com estudantes com TEA, sugerindo uma possível área de melhoria nas políticas de formação docente.

Há também outros mecanismos mencionados nas legislações, como a ampliação das equipes de profissionais da educação, a implantação de centros multidisciplinares de apoio e assessoria, e a realização de pesquisas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva. Tais mecanismos constituiriam uma importante rede de apoio ao estudante com TEA e aos professores, colaborando para assegurar práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Além delas, também estão previstas a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas, e a implementação de indicadores de qualidade e de políticas de avaliação e supervisão para o funcionamento do AEE. A união de diferentes setores, como saúde, educação e assistência social, a avaliação dos impactos dos serviços especializados e a identificação das áreas que necessitam de melhoria, certamente fortaleceriam a rede de apoio aos estudantes com TEA, e contribuiriam para a conscientização e formação de todos os profissionais envolvidos.

Em suma, não há dúvidas de que houve esforços significativos por parte da sociedade e dos legisladores para garantir o acesso ao currículo escolar aos estudantes com TEA. Os documentos analisados apresentam medidas positivas para esse acesso, incluindo a inserção de uma modalidade de educação especial abrangente – a Educação Especial –, o AEE, a disponibilidade de recursos físicos, a articulação entre professores, as adaptações curriculares e a formação inicial e continuada de professores.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Embora as medidas de apoio apontadas nos documentos oficiais sejam potentes e possam colaborar para garantir o acesso ao currículo escolar, ainda existem desafios a serem superados para que esses mecanismos sejam plenamente eficazes para os estudantes com TEA.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista, legislação educacional, currículo escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Trad. NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BRASIL. **Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

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

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 5 out., 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Plano Nacional de Educação 2014-2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Brasília/DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, n. 125).

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 127, p. 2-11, 7 jul., 2015.

BRASIL. **O Censo escolar 2021**: divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. **O Censo escolar 2022**: Divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. **Documento orientador programa implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; Michels, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez., 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3 Número Especial. p. 7-26, 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

LEITE, Lúcia Pereira; Borelli, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 63-92, mar. 2013.

MAENNER, Matthew J. *et al.* **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020**. Georgia/US: Surveillance Summaries, US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention National (CDC), v. 72, n. 2, 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w Acesso em: 20 jun. 2024.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 101-114, jan./abr., 2015.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)

Direito à educação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O IMIGRANTE NA ESCOLA PÚBLICA DE ITAPEMA-SC: REFLEXÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO A LUZ DO PENSAMENTO DECOLONIAL

MAKUFGA, Daniel Alceu Rodrigues Cardoso
Instituto Federal Catarinense (IFC)
daniel.alceu@edu.itapema.sc.gov.br

ROHLING, Marcos
Instituto Federal Catarinense (IFC)
marcos.rohling@ifc.edu.br

7. Educação Especial e Inclusão

A presente reflexão tem como objetivo discutir a chegada dos alunos e alunas migrantes na escola pública, com um recorte geográfico para o município de Itapema - SC, observando o processo de inserção/inclusão escolar a partir de uma perspectiva decolonial como promoção da diversidade cultural.

Com o crescimento turístico das cidades litorâneas de Santa Catarina (Santa Catarina, 2023) nas últimas décadas, as oportunidades de emprego e mão de obra aumentaram, provocando um novo fluxo migratório. A crise econômica e social, após o terremoto do Haiti, em 2010, produziu um grande processo de imigração para o Brasil, em busca de novas oportunidades de vida. O processo de inserção da pessoa estrangeira em qualquer comunidade local acontece de forma assistemática, ou seja, proveniente das relações sociais, evidenciadas, principalmente, no ambiente escolar. Diante desse contexto, em que o número de matrículas de crianças e adolescentes na educação básica cresceu fortemente, o espaço escolar demanda um novo olhar em relação à inclusão de alunos estrangeiros, a construção de estratégias e novas propostas educacionais, que promovam a inclusão significativa e o respeito à diversidade, onde reconhecem a multiculturalidade de toda nossa ecosfera.

A presente pesquisa tem caráter qualitativo com objetivo de conhecer as dinâmicas de inclusão para os alunos migrantes haitianos sob uma abordagem decolonial além de poder valorizar os saberes regionais, nacionais, e também, os oriundos de outra nação. Ao incorporar os estudos da decolonialidade de Aníbal Quijano e Grosfoguel, e os

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

conceitos freirianos da educação emancipatória com as percepções do imigrante na escola, será possível criar espaços de diálogos interculturais, valorizar e respeitar os saberes locais e propor uma ruptura com o pensamento colonizado. O olhar decolonial pode tornar-se uma ferramenta poderosa para promover a inclusão escolar, a equidade e a valorização das identidades e culturas diversas presentes em toda sociedade, contribuindo para uma formação crítica, embasada na participação ativa de todos os sujeitos que constroem culturas positivas e uma educação emancipatória. O diálogo proposto aqui não pretende dar-se por finalizado, mas possibilitar a discussão de outros modos de vidas que resistem entre nós.

Nos últimos anos, o estado catarinense tem demonstrado um pujante potencial turístico tendo a cidade de Itapema como referência. De acordo com o Governo de Santa Catarina (2023), a cidade é o quinto destino mais procurado por turistas durante o verão no Estado e recebe cerca de 500 mil turistas todo ano, ficando evidente o crescimento exacerbado do turismo na região. Junto ao crescimento turístico da cidade, surgem também as possibilidades de emprego, tornando-se mais um atrativo à população imigrante que percebe uma possibilidade de melhoria na condição de vida. Como afirma o Grupo de Apoio ao Imigrante e Refugiados de Florianópolis, “foi através de recrutamentos realizados ainda na fronteira do Brasil com o Peru por empresas da Mesorregião do Vale do Itajaí que os primeiros haitianos chegaram ao território catarinense” (Gairf, 2015, p. 24).

No município de Itapema não foi diferente pois de acordo com Günter Bayerl Padilha (2020, p. 21) observa-se que:

a chegada dos primeiros haitianos em Itapema começou a ocorrer no ano de 2012, quando a empresa Ambiental Limpeza Urbana e Saneamento Ltda., que presta serviço de limpeza urbana na cidade, além de outros oito municípios da região, enviava ônibus para o estado do Acre para trazê-los para trabalhar nessa empresa, visando suprir a sua demanda por mão-de-obra para os serviços de limpeza no município. Atualmente a empresa conta com trinta e três haitianos que fazem parte do seu quadro de funcionários. Além desses trinta e três trabalharem para essa empresa em Itapema, os demais imigrantes haitianos que estão trabalhando, exercem funções laborais em condomínios, lanchonetes, hotéis, comércio, indústrias e, principalmente, na construção civil. Não foi possível encontrar um número exato de haitianos e haitianas em Itapema, mas estima-se que o número de imigrantes haitianos seja de cerca de quinhentas pessoas.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A partir das leituras realizadas, certifica-se também que a legislação nacional garante o acesso dos estudantes imigrantes, sendo complementada por normativas estaduais. Em Santa Catarina esse é o papel da Resolução nº 3030, de 1º de dezembro de 2016, que estabelece somente elementos burocráticos e documentais, mas carece de parâmetros pedagógicos. Portanto, o desenvolvimento de ações efetivas para acolhimento do aluno/a imigrante fica a critério da gestão da Escola.

Diante disso, percebe-se que a imigração é um campo que exige cada vez mais estudos, especificamente na educação, uma vez que não há muitos trabalhos que compreendem a infância do imigrante e suas experiências de vida na escola (Cavalcanti, *et al.*, 2017). A escola, como garantia da qualidade de vida no espaço social, precisa desenvolver ações promotoras da saúde. Além disso, faz-se necessário sentir-se aceito e incluído no ambiente educacional e nas relações humanas. Para que esse “sentir-se” exista, o pensamento decolonial abre espaços no processo de enculturação. De modo mais preciso:

A Enculturação acontece de forma sistemática, quando se dá através de mecanismos que se utilizam de metodologias formais para a transmissão do conhecimento e de forma assistemática, quando os indivíduos adquirem o conhecimento a partir da experiência do cotidiano, sem que haja uma demarcação formal dos ensinamentos. (Lobão; Nepomuceno, 2008, p. 3).

A inclusão escolar é uma ferramenta de relações sociais apta a desenvolver ações que incluam discussões e elaborações de políticas educacionais que garantam a promoção dos direitos humanos, com foco para o respeito e a tolerância. Carente dessa reflexão e observação detalhada da escola como unidade de inclusão, entende-se que é essencial promover a inclusão plena e a eliminação de barreiras que dificultam o aprendizado, bem como a inserção de temáticas/temas que reconheçam a pluralidade étnica e cultural da sociedade. Nesse aspecto, alcançar melhorias à inclusão dos diversos grupos sociais, é um expoente significativo. Quando é proposta uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades e as suas individualidades (Baleotti; Del-Masso, 2008, p. 42).

A abordagem decolonial propõe questionar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas durante o processo de colonização (Quijano, 2005). No aspecto decolonial,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

a ideia de cidadania vai além do mero pertencimento. Ela enfatiza a necessidade de reconhecer a diversidade de experiências e saberes presentes em sociedades historicamente colonizadas, valorizando as epistemologias e as visões de grupos marginalizados. Pautados no conceito de colonialidade do poder, as relações de colonialidade no âmbito econômico e político não terminaram com o fim do colonialismo, pelo contrário, denunciam a persistência das formas coloniais de dominação mesmo após o fim das administrações políticas da coroa portuguesa sob o território colonizado, estruturadas no sistema capitalista. Essa ideia revela como as relações de poder estabelecidas durante o sistema colonial persistem e influenciam as estruturas sociais contemporâneas. Sobre esse ponto, o sociólogo Grosfoguel (2008, p. 126) explica que:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema- mundo moderno/cultural, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. [...] As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (*apud* Ballestrin, 2013).

A partir de uma análise crítica das relações de poder e dominação presentes na obra de Aníbal Quijano, observa-se que as relações de colonialidade estão profundamente enraizadas nos sujeitos de padrões europeus, gerando uma invisibilidade histórica. Evidencia que os conceitos produzidos por indivíduos latino americanos são frequentemente desvalorizados e considerados inválidos. Saberes que historicamente são marginalizados e silenciados, especialmente aqueles originários de territórios colonizados. (Rodrigues, Von Linsingen, Cassiani, 2019).

Neste cenário, ao considerar os conceitos freirianos de opressor e oprimido nas relações com as questões de decolonialidade, pode-se dizer que o sujeito oprimido sofre uma exploração epistêmica devido a prevalência de conhecimentos centrados no eurocentrismo, o que agrava ainda mais a marginalização dos conhecimentos originários de territórios subjugados. Assim, pensar no aluno/a imigrante do Haiti, oriundo de um território subjugado e a considerar o imigrante como um sujeito oprimido, leva-nos a pensar no alerta que faz Paulo Freire, a relação de admiração e atração que os oprimidos têm em relação aos opressores, uma vez que esses padrões de vida são apresentados como aspirações para aqueles que são oprimidos. Essa questão é relevante porque os opressores

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

são exemplos do desejo de ascensão social que os oprimidos têm em vista “imitar”, experimentar. Ou seja, sujeitos oprimidos querem, a todo custo, parecer, com o opressor. Outra característica dos oprimidos é a autodesvalia, “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, insolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua incapacidade”. (Freire, 2022, p. 69). A luz dessa observação, pode-se dizer que a exposição contínua a essas ideias faz com que os oprimidos acabem por internalizá-las.

Ao se apropriar da lógica decolonial e da crítica profunda das estruturas coloniais como geradoras de desigualdades, possibilita-se um rompimento com as estruturas de poder hegemônicas na sociedade ocidental, a abertura de espaços de visibilidade para a cultura subjugada e criação de oportunidades de interculturalidades diversas. Por conseguinte, a escola surge como território propício para o desenvolvimento de habilidades integrais do ser humano, com suas qualidades para o Bem Viver (BV), porém não no sentido semântico tradicional da palavra, mas no conceito filosófico atual e latino-americano da palavra:

O construto do BV, entendemos, pode trazer importante contribuição ao pensamento local, já que se fundamenta justamente numa matriz lógica, fora do eixo eurocêntrico. Mais do que uma argumentação própria e contextualizada (brasileira) sobre problemas do desenvolvimento contemporâneo [...], elementos para a construção de outros modos de vida. (Cunha; Souza, 2023).

A temática do Bem Viver critica o modelo de desenvolvimento ocidental e proporciona alternativas para esse desenvolvimento com base em tradições indígenas, estas, que valorizam o pensamento do grupo na lógica da convivência. Assim ela diverge da lógica atual que persiste no individualismo e no desenvolvimento financeiro como qualidade e prosperidade de vida (Alcântara; Sampaio, 2017).

Partindo do pressuposto que todo indivíduo integra o sistema educacional e por ele será afetado, as políticas educacionais de inclusão, pautadas na diversidade, devem ser revisadas e aprimoradas para acompanhar a transformação da sociedade moderna. Portanto, desenvolver uma prática inclusiva se associa à busca pela inclusão social. Logo:

[...] a inclusão escolar faz de cada um de nós um agente, um articulador, um multiplicador das suas ações. Colaboração, parceria e solidariedade fazem parte desse contexto no qual a escola dita inclusiva, como uma unidade-

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

empresa, une todos em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos fins (Hermes; Lunardi-Lazzarin, 2015, p. 541).

O local de garantia de direitos e destinado a formar cidadãos, tornou-se inerte diante desse novo desafio. A escola tem-se mostrado inexitosa na tarefa de promover a integração social. Nesse sentido, é importante ter em mente que a migração oferece uma oportunidade singular de valorização da diversidade. Ainda que, como apontam Bahia e Santos (2016, p. 7) o movimento migratório nem sempre acontece por razões simples:

É essa diversidade que permite iluminar a multiplicidade de fatores que estão envolvidos no ato de migrar que gera não só um deslocamento, mas também uma série de rupturas, tais como: de laços familiares, de grupos de pertinência, de costumes, valores, cultura, de relação de produção, dentre outros.

As observações realizadas no cotidiano escolar bem como sua contemporaneidade da temática, justificam a relevância atribuída ao tema, além da necessidade de compreender a experiência desses migrantes “que, muitas vezes, é indizível, vivenciada em silêncio ou silenciada, pois é constituída de sentimentos de indignação, humilhação, sofrimento, dor, mas também, de muita coragem, sonhos, desejos” (Menezes, 2012, p. 38 *apud* Miranda; Junqueira, 2015, p.111).

O pensamento pedagógico decolonial deve se estruturar no ambiente escolar, nas relações interpessoais e no hábito de pensar na decolonialidade. Principalmente nas localidades de intensa diversidade cultural, pois o pensamento torna-se ação social, dá voz a um conhecimento presente, por vezes silenciado, que não invalida a hegemonia do presente, mas proporciona mais diálogos, maior diversidade no espectro de olhar a sociedade, que significa sujeitos criadores de novas governamentalidades¹, entre mais, possibilitadores de conhecer novos horizontes e pensamentos. A valorização das culturas locais antepondo a cultura tradicional nos conecta com a ancestralidade, com o gene da nossa cultura, que relacionado com a estrutura de pensamento hegemônico, possibilitará a criação de novas ideias e diferentes oportunidades de conviver. As relações humanas estão carregadas de valores sentimentais que não são acessados pelo sujeito imigrante agora, contudo com essa troca do espectro analítico e percepção da sociedade, a partir da inclusão de ideias decoloniais, poder-se-á perceber a acessibilidade da forma de pensar e,

¹ O conceito de governamentalidade idealizado por Michel Foucault sobre os mecanismos de poder e as práticas de governo. (Veiga-Neto, 2002, p.21)

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

como consequência, o agir dos sujeitos a disposição da sociedade, que descobre um sentido de comunidade após incorporar a decolonialidade no hábito de ser e conviver.

Palavras-chave: imigração; decolonialidade; inclusão; diversidade.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver: uma perspectiva (des)colonial das comunidades indígenas. **Revista Rupturas**, [S.L.], p. 1-31, 3 jul. 2017. Universidad Estatal a Distancia. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22458/rr.v7i2.1831>>. Acesso em: 31 mai. 2024.

BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam. Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios [recurso eletrônico] / São Leopoldo: **Oikos**, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/42843729/Um_olhar_sobre_as_diferen%C3%A7as_A_interface_entre_projetos_educativos_e_migrat%C3%B3rios>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.L.], n. 11, p. 89-117, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>> Acesso em: 30 mai. 2024.

BALEOTTI, L. R.; DEL MASSO, M. C. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Maria Augusta Sampaio; GIROTO, C. R. (org.) **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. Marília: Fundepe, 2008.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio Tadeu; TONHATI, Tânia (org.) A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro. **Cadernos OBMigra**, ed. esp., Brasília, 2015. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/cadernos.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2024.

CUNHA, Eduardo Vivian da; SOUSA, Washington Jose de. O bem viver no Brasil: uma análise da produção acadêmica nacional. **Revista Katálisis**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 321-332, ago. 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-0259.2023.e91555>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

FREIRE, Paulo (1997). **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século xvi. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>>. Acesso em: 23 mai. 2024.

Grupo de Apoio ao Imigrante e Refugiado de Florianópolis e Região (GAIRF). **Novos Imigrantes e Refugiados na Região da Grande Florianópolis: Observações preliminares sobre suas experiências e demandas**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://imigrafloripa.wordpress.com/2015/06/24/novos-imigrantes-e-refugiados-na-regiao-da-grande-florianopolis-observacoes-preliminares-sobre-suas-experiencias-e-demandas/>>. Acesso em: 31 mai 2024.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! exaltar a tolerância! notabilizar o respeito! proclamar a solidariedade!. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 28, n. 53, p. 531-544, 28 set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686x18802>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

MINGOTI, P. **Santa Catarina tem cinco cidades no ranking de melhores destinos sustentáveis do mundo**. [Santa Catarina]: Agência de Notícias SECOM, 3 nov. 2023. Disponível em: <<https://estado.sc.gov.br/noticias/santa-catarina-tem-cinco-cidades-no-ranking-de-melhores-destinos-sustentaveis-do-mundo/>>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MIRANDA, S. C. de; JUNQUEIRA, M. J. da S. **Haitianos no Brasil: compreendendo o movimento migratório a partir da cidade de Cajamar/SP**. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 18, p. 108-125, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/29800/20717>>. Acesso em 30 mai 2024.

PADILHA BAYERL, Gunter. **É amigo que ajuda. Só união, haitiano com haitiano, um ajuda o outro**: A arte de tecer redes de solidariedade entre haitianos e haitianas em Itapema (SC). 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti; VON LINSINGEN, Irlan; CASSIANI, Suzani. Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens cts. **Educação e Fronteiras**, [S.L.], v. 9, n. 25, p. 71-91, 30 abr. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.30612/eduf.v9i25.11012>>. Acesso em: 31 mai. 2024.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

TECNOLOGIA ASSISTIVA UMA ANÁLISE DAS POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARROJO, Lenize
Instituto Federal Catarinense (IFC)
arrojolenize@gmail.com

GEROLETI, Luciana
Instituto Federal Catarinense (IFC)
luciana.geroleti@ifc.edu.br

DURIEUX, Maria Eugenia
Instituto Federal Catarinense (IFC)
maria.durieux2@gmail.com

7. Educação Especial e Inclusão

Este estudo teve por objetivo analisar de que forma a Tecnologia Assistiva está sendo trabalhada na Educação Infantil em artigos científicos nas áreas da Educação Especial e ainda, se suas bases teóricas discutem os pressupostos da Prática Educativa na perspectiva Inclusiva. O estudo é uma revisão sistemática em duas bases importantes na área da Educação Especial no Brasil, com os descritores Tecnologia Assistiva e Educação Infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, consiste em promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos, em espaços educativos, por meio de interações e brincadeiras entre crianças e entre elas e adultos. É também nesta etapa que a indissociabilidade do brincar, cuidar e educar estão presentes nas práticas pedagógicas internacionalizadas pelos professores de Educação Infantil. Segundo Aquino e Zamberlam (2002), há que se criar, planejar, diferentes situações e vivências para que se possa possibilitar a ampliação processual do desenvolvimento da ludicidade, da artisticidade, das crianças.

A implementação da Educação Inclusiva no Brasil tem seus pressupostos embasados por políticas públicas, que apontam acordos e recomendações internacionais, tendo como grandes marcos a Conferência Educação para Todos, realizada pela Unesco

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

em Jomtien na Tailândia, em 1990, por conseguinte em 1994, a Declaração de Salamanca. Direcionado por estes marcos legais, o Ministério da Educação pública a Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que apresenta novas diretrizes para o trabalho educacional com os alunos que apresentam Deficiência, Autismo e Altas Habilidades/Superdotação, nas escolas de ensino regular, em todos seus níveis, etapas e modalidades de ensino.

No sistema educacional Brasileiro, é dever do Estado não somente garantir o acesso à educação, mas também proporcionar e possibilitar condições para que a criança seja respeitada em suas especificidades (Pereira, 2021). Assim sendo, é fundamental garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de suas características, habilidades ou deficiência. E para tanto, intencionamos a pesquisa e discussão do uso da Tecnologia Assistiva como instrumento de mediação no processo de desenvolvimento e aprendizagem, no contexto da Educação Infantil, que aparece como uma das possibilidades de práticas inclusivas na educação. Pelo Comitê de Ajudas Técnicas, temos a conceitualização de Tecnologia Assistiva, que indica:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009).

A Tecnologia Assistiva no âmbito educacional caracteriza-se como um conjunto de recursos que por meio de ações do serviço de educação especial na perspectiva inclusiva possibilitam o acesso, a participação e a autonomia das crianças com deficiência nas diferentes atividades propostas no currículo comum.

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa "fazer" de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas possibilidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (Bersch, 2006).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Esse estudo teve por objetivo analisar dentro da produção literária de que forma a Tecnologia Assistiva está sendo trabalhada na Educação Infantil em artigos científicos nas áreas da Educação Especial e ainda, se suas bases teóricas discutem os pressupostos da Prática Educativa na perspectiva Inclusiva. Sendo desenvolvido por meio de uma revisão sistemática de literatura, com a qual procuramos especificar os principais achados sobre o tema em questão, com um enfoque qualitativo sobre a análise do material. A busca foi realizada em duas bases de dados importantes na área da Educação Especial, a Revista de Educação Especial Santa Maria (REESM) e Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), nas quais buscamos artigos com os descritores 'Tecnologia Assistiva' e 'Educação Infantil'. Tendo como critérios para a escolha dos artigos a serem estudados que os mesmos discutissem a Tecnologia Assistiva utilizada como recurso de prática inclusiva com crianças de zero a seis anos que frequentam a Educação Infantil.

Foram selecionados 07 artigos, a partir dos critérios adotados, 06 estudos na base de dados Revista de Educação Especial Santa Maria e 01 na Revista Brasileira de Educação Especial. Na discussão qualitativa dos estudos, que foram categorizados de modo a atender os objetivos propostos, o quadro 1 demonstra os aspectos relevantes das produções científicas com o tema Tecnologia Assistiva e Práticas Pedagógicas Educacionais na Educação Infantil.

Quadro 1 – Comparação de estudos envolvendo a Base teórica Tecnologia Assistiva e os pressupostos da Prática Pedagógica Educacional na Educação Infantil.

ARTIGOS	BASE, AUTOR E ANO	TÍTULO DO ARTIGO	TIPO DE PESQUISA
Artigo 1	RBEE Rocha e Deliberato (2012)	Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades	Pesquisa de campo, com abordagem qualitativa
Artigo 2	REESM Jesus,Sampaio,Bonilla (2014)	Tecnologia assistiva para crianças cegas: produtos de apoio para a mobilidade pessoal	Revisão de literatura, com abordagem qualitativa
Artigo 3	REESM	Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia	Pesquisa de campo, com características de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

	Rocha, Deliberato, Araújo (2015)	assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral	pesquisa colaborativa, com abordagem qualitativa
Artigo 4	REESM Azevedo, Rios, Bataliotti, Lourenço (2019)	Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com síndrome de down na educação infantil	Pesquisa de campo, com abordagem qualitativa
Artigo 5	REESM Menezes, Alves (2021)	Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil	Revisão de literatura, pesquisa documental, com abordagem qualitativa.
Artigo 6	REESM Almeida, Gonçalves, Lourenço (2021)	Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum	Pesquisa colaborativa, com abordagem qualitativa
Artigo 7	REESM Costa, Costa, Junior (2023)	Uso do aplicativo SpeeCH como tecnologia assistiva para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso	Estudo de caso, com abordagem qualitativa

Fonte: elaboradas pelas autoras com base no *corpus* de dados, 2024.

Percebemos que todos os estudos estão relacionados às instituições de Educação Infantil, e que os objetivos convergem sempre para a discussão sobre a inter-relação entre a Tecnologia Assistiva e a Educação Inclusiva nos espaços educativos. Quanto ao método utilizado, podemos identificar que todos os trabalhos buscam descrever experiências, estudos de caso, políticas públicas e formas para discutir o uso das Tecnologia Assistiva como recurso da prática educativa inclusiva. Tendo como centralidade a busca de possibilidades de como promover a participação de todos, a autonomia, a comunicação, as diversas maneiras de se fazer uma atividade, onde a Tecnologia Assistiva perpassa as práticas pedagógicas no cotidiano educativo. Assim como nos coloca Radabaugh, “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (Radabaugh, 1993).

Em relação às questões teóricas que embasam os estudos, constatamos que todos utilizam a Tecnologia Assistiva como base para as discussões. A maioria dos trabalhos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

utiliza como referências os autores: Eduardo José Manzini (2006), Teófilo Galvão Filho (2012), Rita Bersch e Mara Lúcia Sartoretto (2013), bem como o Comitê de Ajudas Técnicas CAT (2007), para definir Tecnologia Assistiva.

Vamos apresentar a seguir um compilado de cada estudo, separando- os por título e objetivos e contribuições acerca da temática:

Artigo 1 - Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades

Rocha e Deliberato (2012), tiveram por objetivo identificar as necessidades de serviços, recursos e estratégias de tecnologia assistiva para as crianças com paralisia cerebral no contexto da escola. O estudo destacou a importância das trocas de informações entre professores e profissionais da rede da saúde, na compreensão das necessidades dos alunos e do ambiente, bem como a importância do entendimento e capacitação dos professores para uso eficaz de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva.

O estudo destacou a importância das informações dos professores para adaptar recursos às necessidades dos alunos e do ambiente escolar. Bem como a capacitação dos professores é essencial para usar e estruturar estratégias com os materiais. Constatou-se que a classe especial, os recursos estavam disponíveis, mas não eram amplamente utilizados pelos professores, e que em ambientes inclusivos, houve interação entre os alunos, mas a disponibilidade de recursos foi limitada.

Artigo 2 - Tecnologia assistiva para crianças cegas: produtos de apoio para a mobilidade pessoal

Jesus, Sampaio, Bonilla (2014), mostram que o artigo tem como objetivo identificar, catalogar e descrever a funcionalidade dos recursos de tecnologia assistiva, com foco nos produtos de apoio para orientação e mobilidade de crianças cegas entre 0 e 5 anos de idade. Os resultados da pesquisa indicam para a existência de produtos físicos e analógicos, os quais podem ser elaborados de forma artesanal, apresentando custos mínimos e alta funcionalidade para atender às necessidades das crianças cegas nessa faixa etária. A pesquisa destaca a importância de identificar e disponibilizar recursos de tecnologia assistiva adequados para atender às demandas específicas desse grupo de crianças, garantindo seu desenvolvimento e bem-estar na pequena infância.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Artigo 3 - Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral

Rocha, Deliberato, Araújo (2015), apontam como foco do artigo a descrição dos procedimentos de prescrição de recursos de tecnologia assistiva para serem utilizados em ambientes escolares. O estudo ressalta a importância de estabelecer diretrizes específicas, um planejamento pedagógico bem estruturado e a colaboração de profissionais da saúde para garantir a efetiva implementação da tecnologia assistiva nas escolas. Na conclusão, os autores enfatizam a necessidade de um processo organizado e interdisciplinar para garantir a correta aplicação dos recursos de tecnologia assistiva, visando atender às necessidades dos alunos e promover uma educação inclusiva e de qualidade. A integração de diferentes áreas de conhecimento e profissionais é destacada como importante para o êxito da implementação da tecnologia assistiva no ambiente escolar.

Artigo 4 - Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com síndrome de down na educação infantil

A pesquisa de Azevedo, Rios, Bataliotti, Lourenço (2019), teve por objetivo analisar o uso da audiodescrição no brincar de uma criança com síndrome de down na Educação Infantil. O estudo demonstrou que a audiodescrição foi eficaz na estimulação da atenção e compreensão das brincadeiras, contribuindo positivamente para a superação de barreiras e a inclusão no ambiente escolar. Concluiu-se a importância de oferecer brincadeiras de maneiras variadas, utilizando recursos adaptados às necessidades de cada criança, garantindo sua inclusão em todas as atividades lúdicas propostas pela professora.

Artigo 5 - Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil

Menezes, Alves (2021) destacam a importância da Audiodescrição (AD) como uma ferramenta essencial do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto da Educação Infantil para crianças com deficiência visual. Ao apresentar a AD como parte integrante do DUA, o artigo busca evidenciar como essa técnica pode ampliar as oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência visual. A contribuição principal do estudo é ressaltar que a AD pode ser decisiva para proporcionar a esses alunos um acesso mais inclusivo e significativo às informações visuais, promovendo assim um ambiente educacional mais equitativo e enriquecedor.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Artigo 6 - Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum

Almeida, Gonçalves, Lourenço (2021), concluíram nesta pesquisa que alguns recursos de TA ganharam caráter de universalização do acesso durante a realização das atividades favorecendo a participação de todos.

O artigo analisa a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para uma aluna com Paralisia Cerebral (PC) na classe comum, utilizando o Desenho Universal (DU) como estratégia. A pesquisa investiga a eficácia e a aplicabilidade desses recursos para atender às necessidades educacionais da aluna com PC, ao mesmo tempo em que beneficia a participação e o envolvimento dos demais alunos. A contribuição do estudo destaca que os recursos de TA não apenas atenderam às necessidades específicas da aluna com PC, mas também promoveram uma maior inclusão e interação entre todos os alunos da classe.

Artigo 7 - Uso do aplicativo SpeeCH como tecnologia assistiva para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso

Costa, Costa, Junior (2023) indicam que o aplicativo SpeeCH pode ser aplicado como uma ferramenta de interação com o meio ambiente em que sujeitos diagnosticados com TEA estão inseridos, dando-lhes a possibilidade de desenvolver uma educação de mundo e uma maior interação com o espaço que o circunda.

Assim na esteira do estudo que intencionou pesquisar a Tecnologia Assistiva e Prática Pedagógica Inclusiva na Educação Infantil, através desta revisão sistemática de literatura, as análises dos achados obtidos nesse estudo corroboram para a importante reflexão, que as crianças com deficiência, assim como todos nós, respondem cada um a seu tempo, aprendem e experienciam o mundo de múltiplas formas. Portanto, não podemos dizer que todas as crianças cegas aprendem da mesma maneira e utilizam os mesmos recursos, que têm os mesmos interesses, ou ainda, que todas as crianças com síndrome de down têm as mesmas características. É fundamental destacar que o processo do uso, escolha e implementação, dos recursos de Tecnologia Assistiva é sempre novo e único, porque os contextos e as crianças nunca são iguais. E existem muitas múltiplas formas de fazer, de se comunicar, de amarrar o sapato, de brincar com a mesma brincadeira, de interagir com as materialidades e essas múltiplas formas devem estar

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

contempladas dentro do espaço educativo. Para assim, ser a Tecnologia Assistiva uma aliada na eliminação de barreiras, quando utilizadas como recursos de mediação de acesso e participação plena de todas as crianças nos contextos educativos.

Palavras-chave: tecnologia assistiva; educação infantil; práticas educativas inclusivas.

REFERÊNCIAS

AQUINO O. R.; ZAMBERLAN M. A. T. **A ludicidade no cotidiano escolar: um retrato de seu fazer ludopedagógico.** Mesa redonda nº 9 – Eixo temático 7 Educação, Infância e Juventude, CD Rom IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Na Contracorrente da Universidade Florianópolis, SC: novembro de 2002.

BRASIL Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas.** Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. 138p.

GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. Tecnologia Assistiva para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais, **Revista INCLUSÃO**, Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), ano 2, n. 02, p. 25-32, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

GALVÃO FILHO, T. *et al.* Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, **Tecnologia Assistiva.** Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em: www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

PEREIRA, M. C. Educação Infantil a partir das políticas públicas: conceito e obrigatoriedade. **Educação Infantil Online**, v. 1, nº 1, p. 18-31, 2021.

RADABAUGH, M. P. NIDRR's Long Range Plan - Technology for Access and Function Research Section Two: NIDDR. **Research Agenda Chapter 5: TECHNOLOGY FOR ACCESS AND FUNCTION** Disponível em: http://www.ncddr.org/rpp/techaf/lrp_ov.html. Acesso em 24 jun. 2024.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. A. **Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6. Disponível em: http://ramec.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1831&Itemid=1. Acesso em: 24 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PROFISSIONAL DE APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DENOMINAÇÕES E ATRIBUIÇÕES NOS MUNICÍPIOS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

DURIEUX, Maria
Instituto Federal Catarinense (IFC)
maria.durieux2@gmail.com

ARROJO, Lenize
Instituto Federal Catarinense (IFC)
arrojolenize@gmail.com

SOUZA, Magali
Instituto Federal Catarinense (IFC)
magali.souza@ifc.edu.br

7. Educação Especial e Inclusão

Em nosso país, desde as últimas décadas, o sistema escolar pauta-se no paradigma da educação inclusiva. Políticas implementadas em consonância com marcos legais internacionais como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que convergiram para elaboração e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), que asseguram “o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação nos espaços escolares” (Brasil, 2008, p. 01). É necessário dizer que, para além do direito ao acesso, é preciso a efetivação do direito à acessibilidade no contexto educacional, em todas suas dimensões. Como aporte teórico destacamos as seis dimensões de acessibilidade descritas por Sassaki (2006), que direcionam a eliminação de barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, são elas: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

As escolas devem ser um espaço com condições arquitetônicas, pedagógicas e à vista disso, a Nota Técnica nº 19/2010 do Ministério da Educação discorre sobre o papel do profissional de apoio no contexto escolar e, por conseguinte, a LBI delega, em

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

seu Artigo 28, do capítulo IV, no que se refere ao direito à educação, que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, em seu Artigo 3º, inciso XII, conceitua a atividade do profissional de apoio e define seu papel, afirmando que este profissional é a:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Apesar da existência de políticas públicas que regulamentam a atuação do profissional de apoio na educação especial, ainda há uma falta de uniformidade na nomenclatura e nas atribuições deste profissional entre as diferentes regiões do Brasil. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 41) afirmam que esta variação de denominação ocorre a nível nacional apesar da função deste profissional receber uma função comum: “[...] assistir o aluno com deficiência sob a supervisão do professor da classe comum”.

Nosso intuito é analisar através de uma pesquisa documental como as políticas públicas estão sendo interpretadas e aplicadas em relação ao profissional de apoio. De acordo com Gil (2002, p.62-3), “a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser fonte rica e estável de dados, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

Nesse sentido, este artigo objetiva fazer uma análise a partir de documentos oficiais que regem a contratação deste profissional, identificando as definições, funções, atribuições e nomenclatura que o designam. Para a análise das informações, categorização e agrupamento dos dados utilizamos uma adaptação da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

A pesquisa abrange dados de quatro municípios da Região Metropolitana de Florianópolis, cuja sede é a cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Cabe destacar que a região metropolitana é composta pelo município de Florianópolis e mais oito municípios vizinhos (Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Governador Celso Ramos, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara), formando uma área urbana contínua. Os quatro municípios selecionados para o estudo,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

com base em critérios populacionais e de densidade geográfica conforme dados do IBGE/2022, são: Palhoça, São José, Biguaçu e Florianópolis. Essa seleção visa proporcionar uma análise representativa identificando as nomenclaturas utilizadas para o profissional que atua em sala comum como profissional de apoio, que de acordo com a legislação nacional oferece suporte necessário para garantir a acessibilidade aos estudantes com deficiência.

Para tanto, foram criadas a partir da análise dos dados, quadros comparativos, para assim por meio da categorização realizar o cruzamento e descrição dos dados intencionados.

Quadro 1: Referência: Município, Nomenclatura e Lei de Criação

Município	Nomenclatura	Lei de criação
Florianópolis	Professor Auxiliar de Educação Especial	Portaria Nº 007/2014.
Palhoça	Professor Educação Especial	Lei Complementar Nº 97, De 15 de Dezembro de 2010.
São José	Auxiliar de Ensino Educação Especial	Portaria Municipal nº 1.269/2017.
Biguaçu	Segundo Professor	Lei Nº 3913, de 15 De fevereiro de 2019.

fonte: elaborado pelas autoras

Diante da análise realizada, observa-se a presença de diferentes nomenclaturas para os profissionais de apoio à educação especial nos quatro municípios da região metropolitana de Florianópolis. Em Biguaçu são referidos como Segundos Professores, enquanto em Palhoça a denominação adotada é Professor de Educação Especial. No município de São José, os profissionais são denominados Auxiliares de Ensino de Educação Especial, e em Florianópolis, encontramos a designação de Professor Auxiliar de Educação Especial.

Foi possível constatar que a criação das leis que estabelecem essas nomenclaturas nos respectivos municípios ocorreu no período compreendido entre os anos de 2010 e 2019. Todos os profissionais mencionados desempenham suas funções em sala de aula,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

colaborando com os professores regentes de acordo com a etapa educacional em que os estudantes estão inseridos.

Após leitura das atribuições dos cargos em questão, dentro de cada legislação estabelecida nos municípios pesquisados, criamos categorias agrupadas por semelhança para realizar a análise, dado que as palavras não eram idênticas, mas indicavam o mesmo significado. Consequentemente, foi realizado um comparativo das atribuições, o qual está apresentado no quadro demonstrativo abaixo, com destaque para algumas delas.

Quadro 2: Comparativo das atribuições do profissional de apoio.

QUADRO DE CORRELAÇÃO DE TRIBUIÇÕES DO CARGO, ENTRE OS MUNICÍPIOS	 Auxílio na mobilidade, cuidados pessoais e alimentação para os estudantes com deficiência, ou TEA	 03 municípios
	 Participação em momentos coletivos de organização pedagógica da instituição	 04 municípios
	 Trabalho em parceria com professor de sala de aula (planejamento, avaliação)	 03 municípios
	 Elaboração de relatórios dos estudantes	 02 municípios
	 Condução dos estudantes com deficiência, ou TEA nas aulas de Educação Física	 02 municípios
	 Acompanhamento no recreio dos estudantes com deficiência, ou TEA	 02 municípios
	 Auxílio na resolução de tarefas funcionais	 02 municípios
	 Articulação com as famílias e a comunidade	 01 município

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Ao prosseguir com a análise das categorias, identificou-se que dentro desse contexto, algumas delas possuíam características semelhantes, estando uma categoria interligada à outra, desempenhando a mesma função. Em três municípios, Florianópolis, Biguaçu e São José, destaca-se a realização de atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência, demonstrando a atuação de tarefas no apoio direto aos alunos. Nos quatro municípios, Florianópolis, São José, Biguaçu e Palhoça é evidenciada a participação ativa dos profissionais de apoio nos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, como reuniões pedagógicas,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

colegiado de classe, planejamento e grupos de estudos das unidades educativas, ressaltando a integração desses profissionais no contexto escolar e pedagógico.

A necessidade de trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula comum é destacada em três municípios, são eles: Palhoça, Biguaçu e Florianópolis, apresentando a importância da colaboração e da parceria entre os profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo. Em Florianópolis e São José, é mencionada a responsabilidade de elaborar plano de trabalho e relatórios sobre o estudante acompanhado, evidenciando o trabalho que é realizado através do suporte nos apoios necessários para acesso e participação nas atividades dentro do contexto escolar. A atuação dos profissionais de apoio em acompanhar os alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista no recreio, aparece como atribuição nos municípios de São José e Biguaçu.

Além disso, em Florianópolis e São José, é ressaltada a atuação do profissional de apoio na condução dos estudantes, juntamente com o professor de Educação Física e a sua turma, para as aulas de educação física, bem como em auxiliá-los na resolução de tarefas funcionais, visando a inclusão e a participação ativa do estudante nas atividades coletivas, para assim ampliar suas habilidades e promover uma maior autonomia e independência.

A análise dos dados nos indica a diversidade de atribuições e responsabilidades desempenhadas pela função de apoio, refletindo a complexidade e a atuação deste profissional no contexto educacional inclusivo. Diante da variação de nomenclaturas atribuídas aos profissionais de apoio na região metropolitana de Florianópolis, é importante o aprofundamento da pesquisa na relação entre essas nomenclaturas, a legislação federal vigente e as atribuições efetivas desses profissionais. Tendo em vista que, essa disparidade de nomes pode impactar a compreensão de suas funções e atribuições, o que por conseguinte pode afetar diretamente a efetividade das políticas educacionais locais no que tange a educação inclusiva.

Tendo em vista, a análise documentos oficiais que regem a contratação do profissional de apoio, nomenclatura dada, a identificação das definições de suas funções e atribuições no contexto escolar inclusivo, observou-se que este profissional se configura agente atuante no processo de inclusão de estudantes público da Educação Especial no

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ensino regular. Contudo, apesar de suas funções e nomenclatura serem definidas legalmente em âmbito nacional, nos municípios pesquisados, há uma variação no que tange à nomenclatura, contudo alguns pontos de convergência na especificação de suas atribuições. Principalmente para o apoio nas atividades de vida diária dos estudantes, como apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Entretanto, há diferentes direcionamentos, que podem levar a dúvidas interpretações acerca do papel do profissional nos processos de mediações pedagógicas, seus limites e possibilidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 distribuiu a disponibilização desses profissionais de apoio como uma das ações necessárias para a efetivação da inclusão escolar. No entanto, os documentos legais não especificam claramente a formação necessária para o exercício dessa função, o que gera divergências na prática. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destaca a necessidade de oferecer profissionais de apoio escolar, e conforme delineado por esse documento, mesmo com uma abordagem abrangente, indica a compreensão de que o apoio à inclusão vai além do escopo educacional tradicional, incorporando aspectos práticos para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, sendo justificada quando a necessidade específica do estudante, que tem deficiência ou autismo, não é atendida dentro do contexto geral dos cuidados e mediações pedagógicas oferecidos aos demais.

Os resultados prévios do estudo nos sinalizam a importância da continuidade desta pesquisa, desde o aprofundamento dos processos descritivos, analíticos até os ensaios interpretativos do estudo que posteriormente irão empreender a discussão sobre as definições nas políticas públicas e as implicações no contexto escolar, para além da caracterização do profissional de apoio, às nomenclaturas utilizadas, os critérios dispostos nos editais de contratação, a formação acadêmica exigida para assumir o cargo, as funções e atribuições que lhe são atribuídas. Provocando reflexões quanto ao papel que o profissional de apoio desempenha no contexto educacional inclusivo, bem como suas possibilidades de atuação direcionadas para promoção e/ou garantia da acessibilidade no espaço escolar.

Palavras-chave: educação especial; profissional de apoio; nomenclaturas.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no. 04 CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais a Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica N. 24. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei no 12.764/2012**. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas**. *E-Mosaicos*, V. 7, P. 3-25, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão escolar unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO

MARQUES, Marínes Aparecida Mello
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
neyzemello@hotmail.com

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

Eixo 7. Educação Especial e Inclusão

A produção em tela destaca o tradutor e intérprete de Libras, profissional de comparência obrigatória em ambientes públicos e indispensável no campo educacional e na comunicação de sujeitos surdos, profissional importante no processo de alfabetização de educandos surdos no ensino regular. A partir desse destaque, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os caminhos de formação de intérpretes de Libras no contexto educacional, mais especificamente na fase da alfabetização dos alunos com surdez. **O objetivo** deste artigo é mapear e analisar as formações continuadas oferecidas a esses profissionais evidenciadas nas produções do tipo teses e dissertações a partir de 2018, ano que a BNCC foi instituída e coloca no centro do debate a formação continuada de professores.

O caminhar **metodológico** segue a busca de pesquisas correlatas de conteúdos que versam sobre a temática: Formação continuada do Intérprete de Libras em fase de alfabetização. No total identificamos 13 produções sendo que apenas 02 produções expõem contribuição sobre o objeto de pesquisa em questão evidenciadas no quadro 1.

Ainda como **aporte teórico** utilizei autores que contribuirão com o debate desse trabalho, como Vigotski e a Perspectiva Histórico-Cultural, Ronice Muller de Quadros, além de leis e documentos que embasam e garantem as formações dos intérpretes de Libras no contexto educacional. E por fim registrar as **considerações finais**, compreendendo que a formação continuada é indispensável, mas não acontece com a frequência necessária, comparando-a com a formação continuada de outras disciplinas

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educacionais que são oferecidas aos professores. Será registrado o debate sobre sua importância e justificativa de sua necessidade para o aprendizado do aluno surdo.

QUADRO 1- Produções correlatas com a temática

Autor	Título	Tipo e data	Objetivo
Roberto Bernal Mazacotte	A formação continuada e o tradutor intérprete de libras/português no contexto educacional do Paraná	Dissertação 2021	Compreender a representação que os profissionais TILS da educação tem de sua atuação diante da formação continuada ofertada pela SEED-PR.
Marise Porto Gomes	Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens	Tese 2020	Compreender como se organiza o percurso de formação bilíngue e intercultural no Curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando que a maior parte dos professores formadores possui pouca experiência na educação de surdos.

Fonte: Dados do Repositório da Capes organizado pela autora

A formação continuada se faz necessário em todas as profissões, pois a capacitação contínua aperfeiçoa o sujeito tornando-o melhor naquilo que executa. Para o profissional tradutor intérprete da Libras a partir do exercício profissional, presume formação que contemple avanços sociais e políticos na área da surdez. Se faz necessário por se tratar de uma língua que se modifica a cada espaço de tempo, ou seja, a língua de sinais sofre mudanças devido diferentes fatores. Por tanto é preciso que o intérprete esteja em constante aprendizado.

A inclusão de pessoas surdas nos diferentes espaços está acontecendo devido a atuação de um intérprete de Libras. As comunicações e interações entre surdos e ouvintes ocorrem através de um profissional que utiliza de sua fluência para que os envolvidos se façam entender. Encontramos em Quadros (2003), registros históricos que o início da interpretação ocorreu em contextos religiosos, a autora descreve que era um trabalho informal e mais tardar se oficializou como profissão. Enfatiza também que as traduções ocorriam por meio de parentescos próximos como pais e irmãos. Há relatos que por muito tempo as atividades de interpretação ocorriam dentro das igrejas. Na descrição da autora o intérprete que até então não tinha reconhecimento era visto como missionário e tinha

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

como objetivo evangelizar os surdos (TUXI, 2009, p. 09). Depois de muitos anos que essa profissionalização se tornou obrigatório principalmente nos espaços escolares.

Considerando o processo de alfabetização surda fundamental, encontramos nos estudos de Porto (2020, pg. 15), onde indaga questões relevantes acerca da formação de professores de estudantes surdos, sobretudo, a busca por melhor compreender a formação para a educação bilíngue. Para a autora, sua experiência como professora de estudantes surdos presencia em si a necessidade de uma boa formação inicial e, um processo de continuação na aprendizagem de práticas de ensinos eficientes.

Encontramos também na produção de Mazzacote (2021), a área que mais demanda a atividade do tradutor intérprete de Libras é o contexto escolar de ensino, no caso as escolas inclusivas. O autor, faz referências as escolas onde alunos surdos estão regularmente matriculados. Segundo ele a definição de formação continuada como cursos de aperfeiçoamento ou horas de trabalho destinadas a estudos, reuniões pedagógicas, capacitações, ou de forma mais teórica, trata-se de estudos desenvolvidos na compreensão do limite imposto pelo fator tempo à formação inicial. O tempo destinado a capacitações são necessárias uma vez que aperfeiçoa o trabalho docente do intérprete.

Historicamente, o tradutor intérprete da língua de sinais vinha se construindo profissionalmente na informalidade sem formação própria ou específica até por volta do ano 2002 quando ocorreu reconhecimento da língua de sinais por meio da lei nº 10.436 sancionada em 24 de abril que prevê “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL 2002, p. 01).

A lei entra em vigor reconhecendo e oficializando a língua das pessoas surdas como forma de comunicação e assegurando o direito de pessoas surdas através dela se comunicar e expressar de forma livre. O parágrafo único da referida lei traz o conceito da Libras dizendo o seguinte:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL 2002, p.01).

Entre as práticas de educação inclusivas, a eliminação de barreiras que impedem educandos surdos a frequentar o ensino regular estão os intérpretes de Libras para

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

efetivação na comunicação e aprendizado deles. Responsável pela acessibilidade linguística prevista no decreto 5.626, Art. 3º: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

A demanda pelo intérprete educacional é crescente e cada vez mais necessária, uma vez que é de direito do aluno surdo o acompanhamento deste profissional. Na Lei de Diretrizes e Bases, na lei 14.191 sancionada no de 2021 conceitua o ensino bilíngue para alunos surdos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. § 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (BRASIL, 2021, p. 34).

A lei entra em vigor para assegurar que esse educando tenha o devido acompanhamento com profissional da área onde fará seu trabalho com qualidade, ou seja, transmitir conhecimentos através da língua brasileira de sinais, língua materna do surdo. E o acompanhamento pelo longo caminho educacional desde a educação básica até o ensino superior. A fase da alfabetização exige do intérprete conhecimentos e habilidades que ao ensinar na língua seja suficiente para que este sujeito se aproprie do processo de alfabetização tornando-o um discente apto para a leitura e escrita com autonomia.

A partir do ano de 2018, ano em que a Base Nacional Comum Curricular foi implementada diante das complexidades e exigências, a proposta apresentada deve-se ter uma visão sistêmica que inclua formação inicial e continuada. Ainda segundo o documento cada ente terá suas responsabilidades no que diz respeito as formações continuadas (MEC, 2018). Diante do exposto as formações colaboram positivamente em todas as etapas da educação.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Em relação as formações, aprendizagens e desenvolvimento, Vigotski apresenta grande influência com seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual e social defende que o aprender internaliza-se a partir da interação com o meio e através de mediações de um adulto ou seja, para que o estudante surdo aprenda este necessita de influências de terceiros com atos intencionais. O preparo do intérprete educacional faz toda diferença a partir de sua mediação no ensino

Nas suas abordagens sobre a defctologia, Vigotski (1920 1930), defende que a deficiência em si seja ela visual ou auditiva, não constitui obstáculos para aquisição do conhecimento, porém, é necessária intervenção de professores com práticas pedagógicas que permitam ao aluno participação no processo ensino aprendizagem.

O autor ainda defende que o ser humano é um ser histórico e cultural, ou seja, ele se constrói a partir de suas vivências e experiências adquiridas através do meio social. O professor mediador deve ser preparado a partir de uma abordagem afetiva e com ensino intencional. A aprendizagem vem antes da deficiência, o olhar do intérprete educacional deve ser para o educando e suas potencialidades. Utilizando de práticas educativas de compensação para sua efetiva aprendizagem.

Muitas são as indagações de como ocorrem as formações para o tradutor intérprete de libras, qual é sua formação, onde ele busca a capacitação necessária para seu trabalho? Como se dá essas formações? No Decreto nº 5.626, art. 5º, encontramos o conceito da formação docente para o ensino da Libras. Portanto é assegurado ao educando profissional com formação.

O art. 5º explicita que a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005).

Há vários níveis de formação de intérpretes para surdos, desde o nível secundário ao nível de mestrado, podemos encontrar pessoas especializando-se para se tornarem profissionais mais qualificados (Quadros, 2004). Cada profissional procura pelo que necessita e pelo que se exige na atualidade uma vez que a comunidade está mais atenta e sabe de seus direitos indo em busca da melhoria para com seu grupo.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O intérprete educacional é um dos profissionais mais demandado na atualidade. Segundo Quadros, o profissional deve ter um perfil para intermediar entre surdo, professores e colegas de sala (Quadros, 2004, p. 60). Segundo a observação da autora o intérprete deve estar preparado para trabalhar com as diferentes áreas educacionais e para isso mais uma vez percebemos a necessidade das formações continuadas.

Pesquisas anteriores como a de Queiroz (2022, p. 37), as capacitações previstas em lei, exige professores com especialização para tal atividade. A percepção do intérprete educacional a respeito do ensino regular, torna-se positiva uma vez que são condutores de inclusão escolar. As formações podem contribuir para que este profissional se sinta preparado no âmbito educacional, compreenda também que necessita de constante preparação.

Vigotski, institui o ser professor como construtor de sujeitos, fonte de conhecimentos e mediador da educação. Para o autor ele é um organizador de ambiente que proporciona aprendizado para seus educandos sendo ele formador de pessoas. O tradutor e intérprete educacional utiliza-se de seus conhecimentos da Libras para formar alunos surdos em sujeitos críticos e reflexivo através dos instrumentos mediadores. Para ele ainda, professores em formação são alunos aprendizes.

Por fim a Língua Brasileira de Sinais – Libras, comprovada língua identitária da comunidade surda, produzida pelas mãos e compreendidas, pelos olhos, as formações continuadas estão asseguradas em lei e este aponta a necessidade de estudos em relação a formação continuada, uma vez que é preciso análise minucioso no que cerne o processo de alfabetização de alunos surdos. Se o conteúdo repassado por sinais é suficientemente para que ele internalize os conhecimentos. Se há uma interação entre dúvidas e respostas e assim por diante.

Nessa perspectiva, concluímos que as formações para o tradutor intérprete de Libras estão longe de ser consideradas suficientes, uma vez que não há nada sólido como formação. Da mesma maneira que só conceberam os surdos após a criação de leis sendo que eles são tão antigos quanto a humanidade. O que encontramos são pressupostos de necessidades dessas formações para um ensino de qualidade para esses educandos surdos. Assim como existem formações continuadas para o ensino regular há a demanda para a educação inclusiva especificamente na formação intérprete de Libras educacional.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Palavras-chave: Tradutor Intérprete de Libras; Formação Continuada; Ensino Regular; alfabetização de Surdos;

REFERÊNCIAS

BRASIL, Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 4º inciso III.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRASIL, Planalto. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 60-A.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm> acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm acesso em fevereiro de 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Acesso em fevereiro de 2024. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>.

TUXI, Patricia. **A atuação do intérprete Educacional no ensino fundamental.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/> acesso em, fevereiro de 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Brasil: Ícone, 2018.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ENSINO DE FILOSOFIA E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

HARRES FILHO, Mario Antonio

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

mario.antonio@unoesc.edu.br

TEDESCO, Anderson Luiz

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

anderson.tedesco@unoesc.edu.br

7. Educação Especial e Inclusão

Financiamento: CAPES

Este resumo expandido tem como tema o “Ensino de filosofia e estudantes do ensino médio com deficiência intelectual: reflexões a partir de uma perspectiva pós-crítica” e se constitui como um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de filosofia e estudantes com deficiência intelectual no ensino médio: olhares e cartográficos a partir da filosofia da diferença”. Tal pesquisa segue em fase de qualificação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). O objetivo do presente trabalho é discutir conceitualmente a tríade de conceitos trazidas no título, a saber: Pesquisas Pós-Críticas; Ensino de Filosofia; e Deficiência Intelectual. Inevitavelmente discutiremos também com os conceitos de Filosofia da Diferença e Cartografia por entendermos que fazem parte da pesquisa maior e aqui estarão açambarcados dentro daquilo que chamamos de pesquisas pós-críticas. Como o título já aponta e o introito sublinha, esta pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa, localiza-se no campo das pesquisas pós-críticas (MEYER; PARAÍSO, 2012) e se constitui como ensaio filosófico e conceitual que usa a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze (2006) e a Cartografia também de Gilles Deleuze em parceria com Félix Guattari (1995) como lentes conceituais, ou método de análise, para compreender e discutir as relações possíveis entre o Ensino de Filosofia e a Deficiência Intelectual, tendo o ensino médio e seus estudantes como lócus.

Entender o campo de pesquisas pós-críticas, ou de metodologias pós-críticas não é tarefa fácil. Uma vez que alguns autores que se situam neste espaço defendem que a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

metodologia deve ser construída durante o processo e não definida previamente e de acordo com os problemas, necessidades e desafios que o objeto da pesquisa impõe (BUTLER, 1990; PARAÍSO, 2004; MEYER; SOARES, 2005). Também não é tarefa fácil porque parte dos teóricos que servem de base para esse tipo de pesquisa nunca quiseram ser modelo epistemológico para ninguém, trazemos como exemplo os nossos autores basilares: Gilles Deleuze e Félix Guattari. “Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa [...]” (MEYER; PARAÍSO, 2012), em outras palavras a metodologia é vista aqui como um modo de questionar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que ao mesmo tempo que desafiam as noções mais tradicionais de pesquisa, encorajam uma postura investigativa mais aberta, criativa e responsiva às singularidades de cada objeto de estudo. A natureza intrinsecamente interrogativa das metodologias pós-críticas reflete um compromisso com a transformação na produção de conhecimento, abraçando a incerteza e a complexidade como parte integrante do processo investigativo.

Embora as metodologias pós-críticas sejam fluidas e desafiem a rigidez das abordagens tradicionais, isso não significa que elas sejam arbitrárias ou que qualquer coisa possa ser incluída nelas. Pelo contrário, essa flexibilidade exige um rigoroso comprometimento com a coerência interna e a relevância contextual. A construção metodológica deve ser cuidadosamente alinhada aos objetivos e às necessidades específicas do objeto de pesquisa, demandando um discernimento crítico e uma constante reflexividade por parte do pesquisador. Assim, a abertura característica das metodologias pós-críticas não é sinônimo de ausência de rigor, mas sim de uma adaptação meticulosa e deliberada que respeita a complexidade e a singularidade dos fenômenos estudados. Demandam que o pesquisador tenha aquilo que Alfredo Veiga-Neto e outros pesquisadores vão chamar de ‘vigilância epistemológica’ e saiba sempre colocar “[...] à prova a coerência, a pertinência e a racionalidade do que é pensado e dito [...]” (VEIGA-NETO, 2012, p. 275). Ainda, para Veiga-Neto é preciso “[...] um permanente cuidado teórico, metodológico e conceitual em relação a tudo o que é pensado e dito, seja naquele campo, seja no campo mais amplo da pedagogia.” (2012, p. 274).

Destarte, é dentro deste conjunto de teorias, pesquisas, metodologias e jeitos outros de fazer pesquisas que entendemos a Filosofia da Diferença e a Cartografia em

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Gilles Deleuze e Félix Guattari. Passamos agora por dialogar com esses conceitos que ao final do texto serão fundamentais para compreender quais são os motivos que nos levam a acreditar que o campo das pesquisas pós-críticas é importante na compreensão da deficiência intelectual e das relações possíveis com o ensino de filosofia. Contudo, delimitamos aqui a compreensão que acreditamos ser possível, uma vez que a compreensão do que diz um filósofo, no nosso caso dois, não está na simples assimilação ou concordância de suas ideias centrais ou intenções originais. Em vez disso, compreender implica em desconstruir suas ideias, fazer com que elas sejam vistas de outras maneiras possíveis. É preciso, em certa medida, afastar-se de uma interpretação literal e rígida e deixar-se conduzir por trajetos onde as articulações vão se afrouxando (OLIVEIRA, 2012). Em outras palavras, é possibilitar jogos interpretativos entre aquele que pesquisa e o filósofo em questão. “Compreender um pensador não é chegar a coincidir com o seu centro, com aquilo que disse ou quis dizer. É, ao contrário, deportá-lo, conduzi-lo a uma trajetória em que articulações se afrouxam e permitem um jogo.” (OLIVEIRA, 2012, p. 282). Assim, a compreensão aqui não se ocupa de analisar de modo exegético o que diz Deleuze e Guattari, mas sim produzir sentidos outros a partir do que trazemos dos autores.

Podemos pensar a diferença a partir de três pensadores pós-estruturalistas do século XX, a saber: Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze. Os dois primeiros tratamos na pesquisa maior e na consequente dissertação. Mas por entender que este trabalho é apenas um recorte do todo passamos aqui a dialogar acerca da diferença para Deleuze (2006). A diferença é compreendida como uma multiplicidade de variações e singularidades em constante devir. Ela é a força criativa que possibilita a diversidade e a individuação. Para o filósofo, “a diferença é este estado em que se pode falar de A determinação” (DELEUZE, 2006, p. 36). Deleuze usa “a determinação” como um conceito, ideia ou sujeito específico que se identifica em um determinado contexto.

Pensar em Cartografia, desenvolvida por Deleuze em conjunto com o seu parceiro Guattari é, também, entender a ideia de diferença deleuziana sobretudo entender a diferença como força criativa, como fonte de criatividade. Deslizar as noções essenciais dos objetos de pesquisa implica compreender que estes não estão fixos em um lugar, imutáveis e eternos. A cartografia propõe que os objetos de pesquisa são dinâmicos,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

sempre em processo de transformação. Isso reflete a rejeição de Deleuze (2006) à primazia da identidade estática, enfatizando que a identidade é apenas um efeito temporário de processos de diferenciação contínuos. Em uma abordagem cartográfica, os objetos de estudo se adaptam, desviam-se, e se transformam, tal como uma figura sinuosa que se molda aos acidentes do terreno (OLIVEIRA, 2012). A pesquisa não impõe estruturas rígidas, mas se abre ao desvio, ao rodeio, à divagação e à exploração.

Na cartografia, um objeto de pesquisa é visto como um testemunho de uma vontade de viver, crescer e intensificar a vida. Isso sublinha a filosofia deleuziana de que a diferença é produtiva e criativa. A cartografia, portanto, torna-se um método que não apenas descreve a realidade, mas também a cria, engendrando novos modos de existência, especialmente no campo da educação. A criação torna-se a gênese do método cartográfico, variando com cada autor e compondo a obra de maneiras únicas. A cartografia cria fluxos de experiências, sensibilidades e ações que transformam as disposições sensório-motoras e capacidades intelectuais, explorando linguagem, raciocínio, coordenação, explicação e muitas outras facetas da experiência humana.

Uma cartografia se situa no meio, no complexo, no jogo das linhas, como Deleuze e Guattari (1995) apontam. Essas linhas, constitutivas das coisas e dos acontecimentos, não são retas nem fixas. A cartografia traça e segue essas linhas, compondo espaços e objetos diversos. É um mapa sempre inacabado, aberto, " [...] conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21). A vida da cartografia vem do trabalho sobre essas linhas, expondo possibilidades e compondo um mapa de diferentes partes que indicam zonas de indistinção, onde as formas se perdem e os sujeitos existem como complexos de forças. De outro modo, podemos dizer que fazer cartografia é a arte de construir mapas que nunca se concluem, sempre em transformação e abertos à diferença. Na pesquisa educacional, isso significa estar atento às linhas de fuga, às transformações e às novas possibilidades, rejeitando a fixidez e abraçando a criação contínua.

Para discutir o segundo elemento da tríade, a saber: Ensino de Filosofia – discussão essa que pretendemos fazer de modo rápido e breve – utilizaremos o filósofo e professor brasileiro Silvo Gallo (2011 e 2012), famoso leitor e comentador da obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari. E utilizaremos um recorte bem específico da obra do

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

professor Gallo, vamos nos ater a algumas críticas a ideia do saber enquanto reconhecimento que surge com Platão e a sua teoria de reminiscência. E assim o faremos por entender que o assunto não se esgota aqui e na dissertação da qual este trabalho se origina fazemos essa mesma discussão com a calma e o trato que o tempo pede.

Na tradição ocidental, a educação tem sido concebida com base na filosofia platônica, que postula o ato de aprender como um processo de reconhecimento. Em síntese, Platão defende que o conhecimento é inerente à alma racional. Esta alma, por ser eterna, participa do "mundo das ideias" - uma realidade distinta do mundo material e sensível, que é uma cópia imperfeita. Assim, a alma racional entra em contato com as ideias, as conhece e as retém em si. O desafio surge quando a alma se une a um corpo em nascimento; devido às limitações da matéria, ela perde a lembrança das ideias. Ao longo da vida, a alma gradualmente "relembra" o que já sabia. Portanto, o aprendizado consiste em um ato de reconhecimento, redescobrimo algo previamente conhecido. Esse processo pode ser otimizado e acelerado por meio do treinamento, que constitui o processo educacional, culminando na prática da Filosofia e no alcance do conhecimento das Ideias puras.

Desse modo, Gallo (2012) complementa que o processo de aprendizagem fica refém da dicotomia de que só se aprende aquilo que é ensinado e para ensinar é preciso alguém que o faça. Isso, conforme o autor, nos leva a outro problema que é: se há alguém que ensine é possível controlar o que se ensina e homogeneizar o processo e, portanto, se existe a possibilidade de controlar o que se ensina, existe também a possibilidade de dizer que se determinado indivíduo não aprende do mesmo jeito que os demais e não possui a mesma 'quantidade de conhecimento', portanto, esse indivíduo é menos inteligente, menos capaz, ou até como se diz esse *"sujeito é um burro!"* Assim, antes de considerar e admitir que as pessoas são diversas e, portanto, os modos de ensinar devem ser igualmente diversos porque aprendemos de maneiras diferentes, preferimos acreditar que as pessoas são menos inteligentes ou *"burras"*.

Apesar das diferenças aparentes entre as noções que lidamos atualmente e a visão de Platão, ainda estamos fortemente ligados a essa essência. Nos tempos contemporâneos, a temos incorporado o conceito de ensino-aprendizagem aos processos educativos, buscando entrelaçar essas duas ações de maneira inseparável: ensinar e aprender. As

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

teorias pedagógicas do século XX, em linhas gerais, enfocaram essa interligação: o aprendizado deriva do ensinamento; não há aprendizado sem um instrutor. O reverso dessa afirmação, vital para a Pedagogia, é que se o aprendizado é exclusivamente guiado pelo ensino, é possível regular o que, como e quando se aprende. Isso permite que o processo educativo seja abordado de forma científica, conferindo confiança ao educador para direcionar o ensino e avaliar a aprendizagem de cada aluno. No entanto, a questão é que tal controle sobre a aprendizagem, através do ensino, resulta em padronização: a meta é que todos adquiram o mesmo conhecimento da mesma maneira. Esta dicotomia posta dessa maneira cria uma aporia irreconciliável entre a própria existência de pessoas com deficiência intelectual dentro do ambiente escolar e o processo de aprendizagem que supõe um ensino a partir de um único caminho e uma única chegada. Corroboramos com Gallo (2011) ao acreditar que só é possível uma filosofia no ensino médio que ensine a criar, entender e interpretar conceitos.

No que diz respeito aos debates acerca da deficiência, inclusão e deficiência intelectual. Mantoan (2017) defende que há um deslocamento da deficiência das visões preconceituosas, estigmatizantes e discriminatórias e assumindo sentidos diferentes a partir da produção acadêmica, mudança cultural e sentidos filosóficos que produzem significados cada vez menos depreciativos. Ainda, traçamos uma linha bem clara para afirmar que as deficiências, todas elas, são socialmente produzidas a partir de diferenças entre os indivíduos de um determinado grupo social (ORTEGA, 2009; VEIGA-NETO; LOPES, 2011; MANTOAN, 2017; PAGNI, 2023).

Destarte, de que forma pensar a inclusão e a deficiência sob uma perspectiva pós-crítica? Em uma primeira afirmação é preciso ter claro que: “A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante.” (MANTOAN, 2017, p. 39). Brancher, também traz que a “Educação Inclusiva na lógica neoliberal como um imperativo, onde todos precisam estar incluídos” (2020, p. 38). A partir disso é preciso sempre pensar a inclusão com vistas a desmascarar aqueles que controlam os corpos e por outro lado salvaguardar os direitos daqueles tidos como deficientes, isso cria uma dicotomia, um paradoxo. Se por um lado a inclusão é um dispositivo daqueles que nos dominam, por outro ela pode ser o espaço de afirmação da vida, autonomia e da promoção de direitos daqueles que são tidos por deficientes. Pensar a inclusão é constantemente equilibrar-se em meio a essa dicotomia.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Isso posto, definir Deficiência Intelectual não é tarefa fácil e simples. É preciso entender as dinâmicas históricas que atravessam os corpos deficientes. “Os conceitos de deficiência mental e/ou intelectual por muito tempo se alicerçaram no modelo biológico, centralizando o que se entendia por “defeito” ou pela “falta”, em fatores patológicos.” (BRANCHER, 2020, p. 39). Este modelo biologicistas da deficiência intelectual por muito tempo imperou no imaginário popular e ainda hoje trazem eco no imaginário popular e no consequente processo de subjetivações das pessoas com deficiência intelectual.

Para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* a deficiência intelectual é caracterizada “[...] por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade [...]” (2016, p. 1).

Portanto, para compreender a deficiência intelectual de maneira abrangente, é necessário adotar uma perspectiva multidimensional que vá além dos critérios biológicos e inclua fatores sociais, culturais e contextuais. É preciso reconhecer as barreiras e os facilitadores que influenciam a vida dos estudantes com deficiência intelectual. Assim, em vez de focar apenas nas limitações individuais, é fundamental considerar como a sociedade pode se adaptar e modificar suas estruturas para garantir a plena participação e o desenvolvimento dessas pessoas. Superar essas barreiras torna-se cada vez mais urgente no campo educacional. “A inclusão de estudantes com deficiência intelectual desafia e impossibilita a escola no seu objetivo tradicional de ensinar o conteúdo e construir o conhecimento curricular.” (BRANCHER, 2020, p. 42).

O estudante com deficiência intelectual ele se impõe, transborda e desafia a escola a pensar para além do tradicional e há dois caminhos para nós, a saber: fingir que não existe e seguir fazendo o que sempre fazemos ou permitir-se deslocar-se e transbordar junto com o estudante. Mergulhar no mundo deste sujeito que a nós aparece e fazê-lo dançar com a filosofia, tal qual a bailarina (Oliveira, 2012) da cartografia.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification and systems of supports. 11th ed. Washington (DC): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2016.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

BRANCHER, Juliane Janaina Leite. **Estudantes com deficiência intelectual na universidade**: narrativas docentes. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2020. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/educacao/publicacoes-cientificas/conteudo/BRANCHER/ano/2020/flag/l/material/6,9/page/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity**. Nova York: Routledge, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34/1995, 4ª reimpressão, 2006.

GALLO, Silvio. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (Resafe)**, [S.L.], n. 2, 2011. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/resafe.v0i2.3919>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GALLO, Silvio. AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO APRENDER... **Anais COEB 2012**, Florianópolis. Acesso em: 26 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 10, p. 37-45, 01 dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com: e a partir de: um filme. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria Isabel (Org.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar. Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectivas metodológicas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 47-61.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 1-312.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 66-77, fev. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxxyfF3CXSLwTcprwC/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

PAGNI, Pedro Angelo. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola**: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão. Marília: Oficina Universitária, 2023. 309 p. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-367-0>. Acesso em: 07 ago. 2023.

PARAÍSO, Marlucy. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50. Acesso em: 07 ago. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 1, n. 20, p. 121-135, 13 set. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 05 nov. 2023.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

MEMÓRIAS DA AJOTE: ENCONTROS ENTRE UMA FÁBRICA DE CERVEJA E UMA “FÁBRICA DE TEATRO”

CUNHA, Rogério Elias da

Instituto Federal Catarinense (Campus Camboriú)

rogerioelyah@gmail.com

ROHLING, Marcos

Instituto Federal Catarinense (Campus Camboriú)

marcos.rohling@ifc.edu.br

7. Educação Especial e Inclusão

Financiamento: Capes

A presente reflexão direciona seu foco de pesquisa para o Galpão Cultural AJOTE (Associação Joinvilense de Teatro) situado na cidade de Joinville, Santa Catarina. Os temas centrais abordados compreendem a discussão de memórias, onde o galpão, localizado na Rua XV de novembro, 1383, bairro Glória (anexo Cidadela Cultural Antártica), emerge como o epicentro desta análise. Antes de se tornar um espaço dedicado à cultura e arte, o local era conhecido como Cervejaria Tiede, fundada em 1889. Em 1990, a fábrica passou da Companhia Antártica Paulista para a administração da Antártica Polar, gerando empregos e rentabilidade para a cidade. Em 2001, a prefeitura de Joinville adquiriu o patrimônio com o propósito de transformar a antiga cervejaria em um espaço cultural. Após passar por perícias para reparos estruturais, o local foi tombado como patrimônio histórico em 2010, sendo denominado hoje como Cidadela Cultural Antártica, destinado à promoção exclusiva da cultura, embora tenha abrigado órgãos como o ITTRAN (Instituto de Trânsito e Transporte de Joinville).

Atualmente, a Cidadela Cultural Antártica é a sede da AJOTE, que foi fundada em dezembro de 2001 pela união de diversos grupos de teatro de Joinville (Ajote, 2024).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A história desses espaços suscita questões fundamentais entre os quais: pode um galpão de teatro, ao apresentar a diversidade cultural, ser um agente de inclusão social, fomentando debates críticos, políticos e sociais, contribuindo para a educação do cidadão joinvilense? Essa interrogação é crucial para compreender o papel e a integração de um galpão de teatro na sociedade e seu papel na revitalização de espaços anteriormente dedicados à indústria.

A intenção desta reflexão é captar, através das narrativas dos participantes, componentes que apresentem a memória de cada um deles, sendo a memória oral um instrumento precioso na construção de crônicas do dia-a-dia, dando a esses sujeitos, lugar de expressão, ou seja a palavra (Bosi, 2017).

Para a construção dessa reflexão, utilizamos a pesquisa descritiva, tendo como objetivo primordial a descrição das características do fenômeno, mediante a abordagem qualitativa, sendo essa que se envolve no vasto universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2016). Assumimos a característica de “pesquisador conversador”, ocupando micro lugares, distintos e diferentes, formado por encontros e desencontros, que são produzidos e negociados os sentidos da vida, compondo o cotidiano (Spink, 2008), na AJOTE, fomos mais um entre muitos outros, com o objetivo de examinar, através do questionamento e ação. Após as visitas ao Galpão, passamos para as entrevistas. Porém, encontramos *dificuldade em efetuar as entrevistas presencialmente*, sendo utilizado, então, conversas online. Para manter o anonimato dos participantes, decidimos nomeá-los apenas por Participante (X) conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Mudança de nome dos participantes

Participante 1	Associado	Joinville/SC
Participante 2	Utilizou o espaço	Florianópolis/SC
Participante 3	Associado	Joinville/SC
Participante 4	Associado	Joinville/SC
Participante 5	ex-trabalhador da Antártica	Joinville/SC

Fonte: pesquisador

As entrevistas foram gravadas em áudio, por meio de aparelho de telefone celular, mediante a autorização do participante. Optamos por utilizar a técnica de análise do

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

conteúdo (Bardin, 2011), pois é amplamente utilizada para analisar dados qualitativos em pesquisa social.

A construção da nossa narrativa se baseia em quatro principais eixos: (i) explorar o significado do espaço AJOTE através das narrativas e memórias dos entrevistados; (ii) destacar a resistência cultural e as dificuldades enfrentadas na ocupação desse espaço artístico em Joinville/SC; (iii) discutir como a falta de espaços culturais afeta a comunidade local; e, (iv) analisar como a arte influencia na construção das subjetividades individuais e coletivas.

Na época em que a fábrica foi comprada foi destinada para fins culturais. Então, os associados da Ajote, participantes da nossa pesquisa, relatam que a transformação de um galpão industrial para um galpão teatral surge de uma “ocupação”, termo que no dicionário Oxford significa “ato de apoderar-se de algo ou invadir uma propriedade; posse”. Para nós a ocupação tem mais o significado de ocupar o lugar que se encontra sem produtividade tendo em vista torna-lo produtivo. Como ilustrado pelo Participante 4 (2023):

Eu acho aquele espaço ali, ele é o que é hoje né, muita coisa ali está deteriorada, mas eu olho para o galpão e penso: “poh cara a gente ocupou um espaço enquanto classe, e olhando para trás eu não estou falando de mim, estou falando aqui como um coletivo, muito importante né, muito importante olhar e pensar que a arte entrou ali na ocupação.

Esse recorte da fala do Participante 4 (2023), é carregado de sentimentos, expressando muito orgulho e gratidão por todo trabalho que ele e todo grupo investiram no galpão, dando um novo sentido ao espaço, em busca de reconhecimento para suas produções.

No mesmo sentido, Milton Santos (1996), ressalta que o espaço é construído através de práticas sociais cotidianas. A vida diária das pessoas, suas interações e vivências contribuem para a produção de significados e sentidos sobre o espaço. Porém, alcançar tudo o que alcançaram até o momento. Não foi um processo rápido e fácil. Desde 1880, Joinville carrega o título de ser uma cidade industrial. Toda a produção e mão de obra foram pensadas para a riqueza da burguesia. Então, na tentativa de consolidar algo novo e diferente nesse cenário, a arte e o teatro têm um papel, enquanto espaço. Conforme nos esclarece o Participante 3 (2023):

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

[...] a Ajote, assim, ela tem um papel... Ela tem um papel de organização, espaço para ensaiar, trabalho, mas também ela tem um papel político na cidade. Ela tem um papel de reivindicação.

Assim como para a Participante 1 (2023), a Ajote em si ocupa um lugar significativo que vai além de ser apenas um espaço físico. É um ambiente onde a persistência dos associados e a intencionalidade em criar e manter esse movimento se tornam evidentes. Segundo ela:

As pessoas que vão lá frequentam tem essa energia gostosa que é estar ali naquele ambiente assim a conexão que eu tenho com o espaço é de muito aprendizado de muita gratidão de muita força.

Por mais simples que seja o espaço, ainda é pequeno, pois comporta no máximo 100 pessoas. As cadeiras não são superconfortáveis e o banheiro é um pouco distante do local onde acontecem as peças de teatro. Contudo, quando você tem a oportunidade de saber a história e o significado que as pessoas dão ao Galpão Ajote, isso nos atravessa, assim como atravessou o Participante 2 (2023):

Quando eu chego lá no espaço, eu fico muito maravilhado com o hall da entrada, o camarim tipo 'eles têm um camarim!... Eh, então, muito gostoso, as pessoas lá são muito queridas também. Então, isso foi muito agradável de ver.

A Ajote é um lugar de grande potencial, embora não desfrutem do reconhecimento amplo desejado. A arte presente ali potencializa não apenas as emoções, mas também as vivências e as conexões entre os indivíduos.

“Então assim é algo gigantesco como a arte potencializa afetos, potencializa energias, potencializa as vivências as experiências de cada pessoa que assiste, que se deixa entrar com essa arte dentro de si, eu acho uma coisa muito legal que a Ajote hoje dentro da cultura, da educação, das secretarias, da prefeitura, a Ajote tem um nome muito forte”. (Participante 1, 2023)

Não é apenas galpão, é a oportunidade que as pessoas encontram ali de se expressarem e serem ouvidas, de poder ser o que querem ser. A AJOTE é um espaço de diversidade, histórias são contadas ali, histórias reais, histórias de vida, que são potencializadas. Tudo isso e um pouco mais é o que encontramos e o que nos atravessa

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

quando também damos a oportunidade de assisti-los e escutá-los. Porém, ao ouvir o relato do Participante 5 (2023), um ex trabalhador da Fábrica, podemos ver a outra face dessa mesma moeda, e qual sentido esse espaço tinha para o mesmo, e ele diz:

Até hoje eu te falo, a Incasa era boa, mas a Antarctica era muito melhor... Tinha planos de saúde, as viagens eram todas pagas pela empresa, o funcionário não pagava nada, eles me buscavam em casa.

O espaço de trabalho na Antarctica foi crucial para o Participante 5 (2023), em Joinville, proporcionando reconhecimento, valorização, lazer e qualidade de vida. Conforme observado pelo Participante 4 (2023), Joinville, que é um importante polo industrial de Santa Catarina, reflete uma cidade onde a vida de muitos é centrada na indústria. No entanto, o teatro e suas produções não recebem o mesmo reconhecimento ou apoio, criando uma lacuna cultural na cidade. A Participante 1 (2023), destaca a invisibilidade percebida da AJOTE nesse contexto:

Muitas pessoas não sabem da existência da AJOTE ainda... porque é muito comum dizer “a Joinville não tem teatro” o que não é uma verdade, essas pessoas não vão atrás de pesquisar né, a mais não é divulgado e tal, mas as coisas não vão às vezes chegar assim tão simples né, mas se as pessoas digitarem teatro em Joinville no Google já vai aparecer nossa página do Instagram, Facebook.

O cenário artístico de Joinville é dominado pelo Festival de Dança, um evento renomado que atrai artistas de todo o mundo para apresentações grandiosas, destacando-se o Bolshoi e sua tradição no balé. Em contraste, a AJOTE enfrenta desafios significativos com a falta de investimento e apoio da prefeitura. Os associados enfrentaram desafios financeiros e precisaram resistir para obter a concessão do espaço, alcançando sucesso através da união e colaboração coletiva. E esse o contexto da frase do Participante 3 (2023) : “A Fundação Cultural só tinha tempo para cuidar do festival, porque o festival cresceu muito, era muito grande. E aí não tinha política nem de receber a gente quase do teatro”.

Observando que a AJOTE nasceu do coletivo dos artistas da cidade para buscar melhorias para quem faz teatro uma vez que a cidade não investe em pequenos grupos com artistas amadores, pois não os valorizam. Nesse sentido, o Participante 4 (2023), pontua:

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A gente tem uma maquinação de um sistema muito opressor de que artista não deveria existir quando ele abre a boca para tocar em feridas da sociedade, e é uma luta constante para quem vive de arte e entende o quanto isso é importante das pessoas não esquecerem do seu lado humano quando estão vivendo a cidade.

O Participante 2 (2023), ator de um espetáculo na AJOTE focado na Umbanda, discute como essa troca de experiências acontece. Ele destaca qual o papel da arte na reflexão e transformação pessoal. Como expressa:

[...] eu tenho que trabalhar camadas, que eu tenho dentro da gira de Umbanda ...trabalha em mim subjetividades muito grandes, mais do que a parte externa, sabe enquanto imagens, sensações, os aromas, né? Então o que eu quis levar pro espetáculo, é o que eu sinto dentro de mim. O que eu quis transportar, o que é a Umbanda dentro de mim, nem só racionalmente assim, mas do meu coração pra fora e as pessoas veem.

Podemos deduzir, então, que o processo de interpretação cênica também é um encontro de trocas, onde o ator expõe sua subjetividade, dialogando com os olhares do público, construindo uma poesia. Como bem define o Participante 2 (2023):

[...] Minha intenção sempre foi essa sabe, o trabalho é super poético, são poesias e realmente a poesia ela tem uma capacidade de criar camadas de leitura sobrepostas umas a outras que acontecem ao mesmo tempo que tu vai ouvindo de uma maneira inimaginável, né?

E este não é um processo simplesmente mecânico. Existe intencionalidade presente, e Participante 2 (2023), deixa explícito que:

[...] e o objetivo é realmente esse, assim, que as palavras elas entrem e mexam com as pessoas que elas se identificam e se estranhem, né? Que elas se entreguem e dancem comigo sentadas nas cadeiras, sabe? Que elas se envolvam dessa maneira, né?

O teatro em Joinville não apenas busca provocar reflexões profundas sobre questões atuais e históricas, incluindo a invisibilidade da história das pessoas negras na cidade apelidada de "Manchester Catarinense", mas também tem o poder de resgatar e dar visibilidade a essas narrativas negligenciadas. O livro Fragmentos Negros, ele evidencia o apagamento da presença negra em Joinville ao longo de sua história, levantando questões sobre a memória dos povos originários e negros que habitaram o território desde a colonização. André (2022), nos ajuda a pensar: qual propósito em nomear um cemitério como “Cemitério do Imigrante”, a cidade ser referida como “cidade

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

dos príncipes” ou mesmo o “Memorial à imigração e colonização suíça em Joinville? Como dito pelo Participante 2 (2023), o teatro vem resgatar essas memórias.

O Participante 3 (2023), faz um recorte da importância das pessoas se encontrarem e pertencer ao ambiente, sendo esses espaços encontros de identificação:

E tem outra coisa, que é assim, as pessoas precisam de locais de encontro, de identificação. De pertencimento, né? E o teatro trabalha muito isso, né? [...] As pessoas são doentes por falta de pertencimento. Por falta de pertencer a alguma tribo, algum grupo .

Os resultados desta reflexão apontam que a AJOTE representa um símbolo de resistência cultural ao fortalecer a identidade local, transformando espaços industriais abandonados em centros culturais dinâmicos. Além de promover inclusão social através de eventos acessíveis e acolhedores para toda a comunidade, o Galpão oferece educação contínua por meio de atividades teatrais que abordam temas históricos, políticos e sociais de maneira envolvente, inspirando outras cidades a revitalizarem seu patrimônio histórico com iniciativas similares.

A AJOTE Galpão Cultural em Joinville, Santa Catarina, transcende suas origens como antiga fábrica da cerveja Antarctica, emergindo como um vibrante centro cultural dedicado às artes cênicas. Este estudo explorou sua evolução desde o período industrial até sua atual função como sede da Associação Joinvilense de Teatro (AJOTE), destacando sua significância como um bastião de resistência cultural. Através de análises e conversas, investigamos a profundidade do significado do espaço AJOTE, revelando-o não apenas como um local físico, mas como um catalisador de experiências e conexões pessoais. Examinamos também o impacto do teatro em uma cidade industrial como Joinville, refletindo sobre temas de resistência artística e a busca por apoio e reconhecimento. Esta reflexão não só iluminou a história e a dinâmica do Galpão Cultural AJOTE, mas também levantou questões sobre o papel transformador da arte na formação da subjetividade e na promoção da inclusão social. As narrativas compartilhadas pelos participantes sublinharam a importância da arte como expressão, resistência e veículo de transformação, reafirmando o papel vital de espaços como o AJOTE na tapeçaria social e cultural da comunidade.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Palavras-chave: arte e educação; desenvolvimento comunitário; inclusão;

REFERÊNCIAS

ANDRE, E. M. L. Negras(os) e políticas públicas educacionais em Joinville. *In*: CARDOSO, Felipe. (Org.). **Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC**. São Paulo: Pluralidades, 2022. p. 229-252.

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

BARROS, Edlucia et al. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em Estudo**, v.16, n. 2, p. 229-240, abr./jun. 2011.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. 4. ed. Atêlie Editorial, São Paulo, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inclusao>. Acesso em: 21 mai. 2024.

SOBRE NÓS. **AJOTE**, 2024. Disponível em: <https://www.teatroemjoinville.com.br/sobre/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SANTOS, Érica; JOCA, Emanuella; SOUZA, Ângela. Teatro do oprimido em saúde mental: participação social com arte. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 56, p. 313-324, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/7CPhwM7LmX3csttsKj8vB8b/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SPINK, Mary Jane Paris. **O pesquisador conversador no cotidiano**. Psicologia & Sociedade, v. 20, n. 2, p. 283-292, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/6Sc7z55mBgkxxHPjrDvJHXJ/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2006.

VYGODSKAIA, Gita L.; LIFANOVA, Tamara M. Lev Semenovich Vygotsky. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 37, n. 2, p. xx-xx, mar./abr. 1999a .

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PERSPECTIVAS DO PENSAMENTO DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM OLHAR DISRUPTIVO

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira

Universidade de Passo Fundo / UPF

rosimaresquinsani@upf.br

VANINI, Samanta Santos da

Universidade de Passo Fundo (UPF)

175554@upf.br

7. Educação Especial e Inclusão

Financiamento: CNPq

O Brasil tem vivenciado, hodiernamente, um cenário de avanços e retrocessos em alguns temas sociais. A educação especial em perspectiva inclusiva é, seguramente, um desses temas. Ao mesmo tempo em que é uma pauta presente, o tema ainda figura com certo ar de contradição, onde é preciso eventualmente defender questões óbvias, como o próprio direito ao acesso à escola regular.

Diante desse cenário contraditório, o texto discute a pauta da ‘educação especial e inclusiva’ a partir de uma leitura decolonial, como proposta de um olhar mais empático e local, tendo como objetivo apresentar e discutir parte da produção bibliográfica sobre o tema, ao mesmo tempo que intenciona somar-se ao debate sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para melhor explicitar a intenção do texto, a decolonialidade pode ser entendida como um movimento teórico e político “que viabilize a exteriorização do colonialismo/colonialidade não os desfazendo ou revertendo-os num pós-colonialismo, mas sim superando-os” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 3), de maneira crítica e construtiva. Sob essa perspectiva, acredita-se que as concepções decoloniais podem

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

fornecer filtros interessantes de leitura para diferentes temas sociais, incluindo a pauta da educação especial e inclusiva.

Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, em perspectiva epistemológica pluralista e em diálogo com teorias e autores decoloniais contemporâneos, como Aníbal Quijano; Walter Mignolo; Ramón Grosfoguel; Nelson Maldonado-Torres e comentadores.

Quadro 01 – Autores decoloniais referidos

AUTOR	PROFISSÃO	PAÍS
Aníbal Quijano	Sociólogo	Peru
Edgardo Lander	Sociólogo	Venezuela
Nelson Maldonado-Torres	Filósofo	Porto Rico
Walter Mignolo	Semiólogo	Argentina
Ramón Grosfoguel	Sociólogo	Porto Rico

Fonte: elaboração autoral, 2024.

Operacionalmente, a pesquisa foi realizada, destarte, em base bibliográfica, pautada por uma metodologia dialética, adotando o procedimento analítico-reconstrutivo, aplicado sobre um *corpus* de textos bibliográficos que embasam o movimento ‘decolonial’, tratando-os em interface com perspectivas da educação especial e inclusiva.

A pesquisa e o consequente texto produzido se justificam, ainda, na lógica da produção acadêmico-científica como um espaço disruptivo pois, “se para alguns a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo” (André, 2007, p. 123).

Em relação a temática do ‘decolonialismo’ e ao exame bibliográfico, é mister assentar o conceito como um movimento contrário – ou de contestação, questionamento e crítica – ao processo de colonização, compreendendo que:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano, 2007, p. 93).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Ou seja, um debate decolonial se justifica no esforço por novos olhares, lentes ou filtros que extrapolem a perspectiva de colonização, evidenciando posicionamentos locais, autorais e disruptivos em relação ao padrão colônia x metrópole, assim como a uma das faces mais expressivas do colonialismo, que “expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo uma racionalidade específica, o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 117).

Como discussão, expõe achados da revisão bibliográfica apresentando a lógica decolonial como possibilidade para estudos sobre educação especial e inclusiva e tomados como opção de leitura em face do contingente considerável de textos e estudos nutridos por autores reprisados, especialmente de matriz europeia, evidenciando a preferência por autores clássicos – e, supostamente, academicamente inquestionáveis – como uma espécie de legitimação da temática. O texto coloca-se, pois, na lógica decolonial ao buscar novas lentes que questionem a colonialidade que marca “a Europa e o europeu [que] se constituíram no centro do mundo capitalista” (Quijano, 2005, p. 110).

Assim de forma simplificada, a contraposição Europa e não-Europa (Quijano, 2005, p. 111) referenda a lógica colonial/decolonial, na medida em que, historicamente...

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas (Quijano, 2005, p. 111).

Os autores escolhidos para a revisão bibliográfica, aprofundam o debate a partir de três categorias de colonialidade: a colonialidade do poder (Quijano, 2005) e suas derivações; a colonialidade do saber (Lander, 2005) e a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2008; 2022).

A categoria mais ampla, da qual derivam as demais, é a colonialidade do poder, sendo que a expressão

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Assim, em razão da primeira categoria, ou a colonialidade do poder, é possível questionar quando e quanto da agenda de discussão no campo da educação guarda de lugar para o debate local acerca da educação especial e inclusiva. Ou mesmo, se tal debate dispõe de um lugar de menor ênfase, ou um espaço subalterno e atrelado a lógicas eurocêntricas.

De acordo com Quijano, a colonialidade do poder surge:

Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e movimento histórico, o poder capitalista emergente torna-se global, onde seus centros hegemônicos estão localizados nas áreas localizadas no Atlântico – que mais tarde serão identificados como Europa – e a colonialidade e a modernidade são estabelecidas como eixos centrais de seu novo padrão de dominação (Quijano, 2000, p. 342).

Portanto, trazendo o tema da educação especial e inclusiva para a leitura circunstanciada pelo debate decolonial, é possível indicar que em razão da colonialidade do poder, os elementos que compõem o contexto, como disputas políticas na arena de poder, capitalismo, neoliberalismo, globalização, organização do Estado, relevância do tema nas legislações educacionais, entre outros elementos, são definidores na forma como a educação especial será tratada. Ou seja, o ‘lugar de agenda’ do tema depende diretamente do quanto ele será útil ao contexto colonial. Logo, tratar o tema pela ótica do decolonialismo significa apoiar um movimento disruptivo, que coloque a educação especial e inclusiva como um tema socialmente relevante e circunstanciado, e não apenas a reprodução do que é feito em outros espaços.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Já a colonialidade do saber tem relação direta com os conceitos, premissas e pressupostos teóricos que serão considerados válidos para discursos e práticas, também em razão da Educação Especial. Assim, a utilização predominante de autores clássicos europeus, para explicar a experiência brasileira de educação especial enquanto modalidade de ensino, assim como a utilização, para defender a pauta, de argumentos repetidos em autores universais, mas que não discutem o tema, indica a predominância de um modelo colonial para explicar a educação especial e inclusiva.

No que concerne a segunda categoria, ou a colonialidade do saber, é possível ainda questionar a utilização predominante de autores europeus para argumentações em torno da educação especial e inclusiva, na esteira da lógica de que...

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália)? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? (Grosfoguel, 2016, p. 27).

Há, um certo tom de mais do mesmo. São utilizados sempre os mesmos autores para evidenciar os mesmos conceitos que são aplicados, de ponta a ponta, para qualquer situação empírica. Esses autores são chamados de ‘clássicos universais’ (e, portanto, incontestes) e, a partir das matrizes dos seus olhares, são construídas chaves de análise para quase todos os temas e também para a educação especial e inclusiva.

Por fim, a categoria da colonialidade do ser, que está relacionada a gênero e sexualidade, indica a valorização de determinadas formas de existência em detrimento da legitimidade de outras formas de existência. Tomando a premissa central da colonialidade do ser, mas produzindo uma releitura para os sujeitos da educação especial, a colonialidade do ser é um espaço de disputa e afirmação identitária, onde uma identidade que precisa ser forjada ao subjugar outra.

Ou seja, quando se contrapõem ‘normais’ aos ‘não-normais’ (ou especiais, como o senso comum costuma referir-se aos sujeitos público-alvo da educação especial); quando se reivindicam espaços separados para a educação especial; ou quando se elabora o discurso reivindicando atenções a ‘normalidades’, sob o manto falacioso de que a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educação especial tornaria invisível os direitos dos demais alunos (quando na prática, acontece justamente o contrário), o que está em jogo é a colonialidade do ser. Assim, em face a terceira categoria, são encontrados argumentos para a problematização de questões que envolvem identidade e existência, como a retórica de que a educação especial e inclusiva obstaculizaria o direito à educação dos alunos típicos.

Problematizar o senso comum constituído em torno da educação especial e inclusiva é um ato de contraposição a colonialidade do ser, um ato de “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008), onde são consideradas outras possibilidades e formas de ser/estar/permanecer na escola, onde o direito de uns não seja, nem no senso comum, o óbice do direito coletivo.

Assim, como afirma Quijano (2005, p. 139), [...] “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Para referendar a afirmação de Quijano, ilustra-se com um provérbio africano que diz, em tradução livre: até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça seguirão glorificando o caçador.

Nas considerações finais o texto infere a recomendação para a apreciação da educação especial em perspectiva inclusiva a partir de um posicionamento compatível com a realidade próxima, em alinhamento com as experiências empíricas encetadas em países colonizados, buscando construir / solidificar um olhar autoral sobre o tema, fugindo do “sistema mundo europeu / euro-norte-americano moderno / capitalista / colonial / patriarcal” (Grosfoguel, 2008, p. 113).

[...] saber (sujeito, objeto e método); ser (tempo, espaço e subjetividade); poder (estrutura, cultura e sujeito). Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (Maldonado-Torres, 2022, 49).

Assim, examinar a educação especial e inclusiva com lentes decoloniais significa colaborar na construção de um discurso validado desde a experiência local, com alternativas próprias e contemporâneas, que problematizem as percepções dos sujeitos vívidos, partícipes do contexto sobre o qual se debruçam as análises. As leituras

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

decoloniais auxiliariam, portanto, na tecitura de outras percepções sobre a educação especial e inclusiva.

Palavras-chave: decolonialismo; educação especial e inclusiva; pesquisa bibliográfica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSFOGUEL, R. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 21-33

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasicacion social. **Journal of World-Systems Research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.117-142.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>
> Acesso em: 6 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SILVEIRA, Jucimeri I.; NASCIMENTO, Sergio L.; ZALEMBESSA, Simões.
Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios da educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e71306, 2021.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO IFSUL: DIFICULDADES E SUGESTÕES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

VANINI, Samanta Santos da

Universidade de Passo Fundo (UPF)

175554@upf.br

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira

Universidade de Passo Fundo (UPF)

rosimaresquinsani@upf.br

7. Educação Especial e Inclusão

Financiamento: CNPq

A Política de Inclusão e Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) é composta por diversas ações e programas destinados a promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade no ambiente educacional.

As ações destinadas ao acesso, a permanência e o êxito acadêmico de todos os estudantes, visa prioritariamente negros, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escola pública.

Nesse viés, a política tem como objetivo, articular ensino, pesquisa, extensão e gestão afim de garantir preceitos dos direitos humanos para a comunidade acadêmica, que envolve discentes, docentes e servidores técnico-administrativos. De acordo com a política: “Art. 5º Promover Ações Afirmativas no IFSul, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos, éticos e pelo respeito à diferença e à diversidade” (Brasil, 2019)

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A política apresenta: disposições gerais, conceitos, princípios, diretrizes, objetivo geral, objetivos específicos, formas de acesso aos cursos do IFSul, permanência e êxito no IFSul, composição e atribuições da comissão de acompanhamento e avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, instrumentos e práticas, e por fim apresenta as disposições finais.

No que tange a forma de acesso aos cursos, o IFSul adota o processo seletivo como forma de ingresso aos cursos e neste, existem duas formas de acesso: o acesso universal e o acesso universal e reserva de vagas para egressos de escolas públicas, reservando vagas para estudantes negros, indígenas e/ou pessoas com deficiência.

No organograma do IFSul, encontra-se, entre outros, o Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o qual é responsável por desenvolver ações que promovam a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Isso inclui adaptações curriculares, aquisição de materiais didáticos acessíveis, e a capacitação de professores e funcionários para lidar com a diversidade.

Nesse viés, possui também o programa de assistência estudantil, que oferece suporte financeiro e social a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entre os auxílios oferecidos estão o auxílio alimentação, transporte, moradia e material escolar. O objetivo é garantir que todos os estudantes tenham condições de frequentar as aulas e se dedicar aos estudos.

No que abarca projetos de extensão, o IFSul desenvolve projetos voltados para a comunidade externa, com foco em inclusão social, envolvendo estudantes e suas comunidades. Esses projetos buscam aproximar a instituição da sociedade, promovendo a troca de conhecimentos e experiências.

Para a formação permanente de servidores do IFSul a política prevê que está ocorra através de cursos e treinamentos voltados para a inclusão e diversidade, visando garantir que a comunidade acadêmica esteja preparada para lidar com as necessidades dos estudantes e promover um ensino inclusivo.

Essas ações refletem o compromisso do IFSul com a inclusão e a construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e a igualdade de oportunidades.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

De acordo com a política de inclusão e acessibilidade do IFSul, a infraestrutura é algo previsto para ser implementada gradativamente para atender a comunidade acadêmica, proporcionando independência.

A política de acessibilidade do IFSul, apesar de descrever pontos fundamentais para a garantir a inclusão e acessibilidade, pode enfrentar algumas fragilidades e desafios.

Nesse viés, a política do IFSul tem por objetivo proporcionar infraestrutura adequada para a acessibilidade, que por vezes não condiz com o necessário para atender plenamente às necessidades de pessoas com deficiência.

A implementação de tais políticas requer recursos financeiros significativos. A falta de financiamento adequado pode limitar a capacidade do IFSul de proporcionar os apoios necessários, os quais inclui rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalização adequada.

No que se refere a formação continuada de professores e funcionários que é crucial para uma inclusão efetiva, entende-se que pode haver lacunas na capacitação, resultando em profissionais não preparados para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes, contribuindo para uma inclusão deficitária e proporcionando a exclusão.

Nesse viés, a adaptação de currículos para atender às necessidades de todos os estudantes pode ser prejudicada, dificultando a inclusão plena de estudantes com diferentes tipos de deficiência.

Um ponto de destaque é a burocracia institucional, pois esta pode atrasar a implementação de políticas e ações de acessibilidade, prejudicando a resposta rápida às necessidades dos estudantes.

Uma pauta importante é a sensibilização e conscientização sobre a importância da acessibilidade e inclusão, que pode não ser suficientemente disseminada entre toda a comunidade acadêmica, resultando em atitudes e práticas excludentes. Mesmo com políticas de inclusão, barreiras atitudinais, como preconceitos e falta de empatia, podem persistir entre estudantes e funcionários, afetando-os negativamente.

Um cuidado contínuo e permanente no monitoramento e avaliação das políticas de acessibilidade, acredita-se ser necessário, para possibilitar a identificação de áreas que necessitam de melhorias e ajustes.

De acordo com a política,

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

[...] A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, com caráter avaliativo e propositivo, será composta por um representante dos núcleos institucionais vinculados às ações inclusivas, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) pelo Departamento de Assistência Estudantil (PROEN), pelo Departamento de Ações Inclusivas (PROEX) e pelo Departamento de Seleção (DES), DTI, Diretoria de Projetos e Obras, NAPNE e NEABI (reitoria) e representação discente.

Parágrafo Único: Poderão participar de reuniões representantes convidados de entidades e/ou conselhos de direitos na condição de observadores e colaboradores externos, garantindo assim o exercício do protagonismo. (Brasil, 2019)

Nesse viés, percebe-se que esse acompanhamento não está ocorrendo de forma a garantir efetivamente a implementação da política, já que essa demanda exige algo mais dedicado e direcionado a esse efeito.

No que abarca a participação efetiva dos estudantes com deficiência no planejamento e implementação das políticas de acessibilidade, entende-se que pode ser limitada, resultando em soluções que não atendem completamente às suas reais necessidades. Abordar essas fragilidades requer um compromisso contínuo e colaborativo de toda a comunidade acadêmica, além de recursos adequados e uma cultura institucional que valorize e promova a inclusão.

Após a análise de algumas fragilidades identificadas na Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, entende-se que é fundamental apresentar medidas abrangentes que abordem tais fragilidades apresentadas e promovam um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Nesse contexto, entende-se que uma medida importante é a atualização e adaptação da infraestrutura nos campi do IFSul, de forma a garantir acessibilidade física, incluindo rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalização adequada, proporcionando assim maior autonomia por parte dos estudantes, bem como de toda a comunidade acadêmica. Nesse viés, sugere-se realizar auditorias periódicas para identificar e corrigir barreiras físicas.

Com uma leitura aprofundada da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul é possível perceber que os recursos financeiros são importantes para proporcionar a inclusão e acessibilidade da comunidade acadêmica. Nesse sentido, uma possibilidade seria a alocação de um orçamento específico, destinado a acessibilidade, garantindo recursos contínuos para tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados e melhorias

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

na infraestrutura. Além disso, a busca por parcerias com organizações governamentais e não-governamentais pode contribuir para obter financiamento adicional e apoio técnico.

No que tange a capacitação de servidores, entende-se que é fundamental implementar programas contínuos, focados em práticas inclusivas e em lidar com diversas necessidades educacionais.

Nesse sentido, a realização de workshops, treinamentos e seminários regulares sobre inclusão e acessibilidade para toda a comunidade acadêmica, podem contribuir para a capacitação permanente desses profissionais.

Já no que concerne a adaptação curricular, acredita-se se uma das barreiras encontradas pelos docentes no momento de promover a inclusão aos estudantes. O desenvolvimento de currículos mais flexíveis que possam ser facilmente adaptados às necessidades de estudantes com diferentes tipos de deficiência, perpassa pela qualificação desses servidores que necessitam estar em constante aperfeiçoamento.

Além disso, o suporte pedagógico se faz de extrema importância nesse momento, mostrando que a criação de equipes de suporte pedagógico especializadas para ajudar nesta adaptação se torna crucial.

Nesse contexto, traz-se aqui a Instrução Normativa que 03/2016 (2016) apresentada pelo IFSul, normatizando a aplicação desta política, e que vem sendo estudada e aprimorada por servidores que se dedicam a esse aperfeiçoamento, sempre buscando a implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul de forma mais satisfatória.

De acordo com essa Instrução Normativa 03/2016:

I – A presente instrução tem por objetivo normatizar institucionalmente o planejamento educacional inclusivo visando a promoção do acesso, da permanência e do êxito escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

II – O planejamento educacional inclusivo implica na corresponsabilidade das diferentes esferas de gestão institucional em prol do acolhimento, do favorecimento das relações interpessoais, bem como do desenvolvimento das múltiplas habilidades destes estudantes.

III – Os itinerários curriculares e os respectivos procedimentos didático-pedagógicos a serem delimitados no planejamento educacional inclusivo deverão pautar-se nos pressupostos filosóficos e político-pedagógicos dos seguintes dispositivos basilares e regulatórios: [...] (Brasil, 2016)

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

No que abarca a burocracia, entende-se como forma de reduzi-la, a simplificação dos processos que promovem a inclusão e acessibilidade. Nesse viés, a implementação das políticas ocorreria de forma mais rápida, colaborando para a eficiência do processo de inclusão. Ainda nesse sentido, acredita-se que delegar autoridade para decisões rápidas sobre adaptações e recursos necessários aos coordenadores de curso e aos núcleos de apoio, contribua também para a eficácia do processo inclusivo.

A sensibilização e conscientização são pontos importantes na promoção dos processos de inclusão e acessibilidade. Promover campanhas educativas regulares para aumentar a conscientização sobre a importância da inclusão e combater preconceitos, criar espaços de diálogo e discussão sobre inclusão e acessibilidade entre estudantes, professores e funcionários, são pautas que podem contribuir nesse processo.

Acredita-se que a participação de pessoas com deficiência seja fundamental no processo que visa a implementação da inclusão e acessibilidade. Nesse sentido, a criação de um sistema de *feedback* contínuo, no qual, as pessoas com deficiência possam relatar suas experiências e sugerir melhorias, pode ser algo importante para a contemplação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul.

A Declaração de Madri (2002) é um documento que traz a frase “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”, que nessa perspectiva faz sentido, já que as pessoas com deficiências podem esclarecer quais ações de fato contribuem para que a inclusão seja efetiva. (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002)

Nesse viés, algumas possibilidades são a inclusão estudantes com deficiência no planejamento e implementação das políticas de acessibilidade, garantindo que suas necessidades sejam atendidas, bem como a criação conselhos ou comitês de inclusão com participação de estudantes, professores e servidores para discutir e implementar ações inclusivas.

A organização de eventos e atividades que promovam a diversidade e a inclusão, como palestras, oficinas e celebrações de datas relevantes, podem ser fundamentais quando se pensa a efetivação de uma política, pois com isso, a vivência dessa cultura poderá trazer benefícios para a efetivação da política de inclusão. Nesse viés, acredita-se

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que é importante também pensar na integração de temas de inclusão e acessibilidade nos currículos dos cursos, promovendo uma educação que valorize a diversidade.

Assim, entende-se que implementar essas sugestões pode fortalecer a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, criando um ambiente mais acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul mostra que é de suma importância para garantir a permanência e êxito dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Apesar disso, essa política mostra fragilidades que dificultam a eficácia da sua implantação. Portanto, sugestões foram citadas para que outros caminhos possam ser pensados e com isso contribuir para que de fato a inclusão seja feita no espaço acadêmico.

Palavras-chave: Política de Inclusão. IFSul. Fragilidades. Melhorias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul**. Pelotas, 2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Instrução Normativa PROEN/IFSul 03/2016**. Pelotas, 2016. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas/item/1099-politica-de-inclusao-e-acessibilidade-do-ifsul> . Acesso em: 25 de jun. 2024.

ESPANHA. **Declaração de Madri**. Aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

DO ABANDONO A PENALIZAÇÃO: BUROCRATA DE NÍVEL DE RUA E A GESTÃO DA E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PRADO, Viviane Fátima Lima do
Universidade de Passo Fundo - UPF
70050@upf.br

SOUZA, Wylana Cristina Alves de
Universidade de Passo Fundo
187733@upf.br

7. Educação Especial e Inclusão

Este trabalho busca realizar uma análise teórica acerca de dois fatos ocorridos na cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, no ano vigente e que colocaram em visibilidade situações reais da inclusão escolar e dos desafios diários acerca da materialização do direito, da garantia, da segurança e da construção de um trabalho de qualidade no espaço escolar.

Ambos os fatos ocorreram no dia 13 de março de 2024 e são a partir deles que buscamos pensar a responsabilidade e a responsabilização da gestão escolar, na segurança e na garantia dos direitos dos alunos da Educação Especial. Os fatos ocorreram em duas escolas públicas da rede municipal, na primeira escola, um menino, autista, em período de adaptação, sem monitor, fugiu da professora e de seus familiares (que estavam na escola), indo para uma região de mata, próximo a rodovia. Toda a polícia, bombeiros e comunidade em geral foi mobilizada na busca da criança, que após algumas horas foi localizada pelos bombeiros, chorando, exausta, toda suja e assustada. O caso repercutiu na internet, também com muitos comentários culpabilizando a direção, a professora e a prefeitura.

Na segunda escola, uma escola de Educação Infantil, a menina ao visualizar o portão aberto, saiu da escola, atravessando a rua em direção a sorveteria, ficou lá por um

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

tempo aguardando até que as atendedoras se deram conta que era aluna da rede municipal. A criança tem monitoria, mas não estava naquele dia, sua turma estava no pátio, ao retornar para sala passaram pelo corredor e um colega da turma ficou no pátio, a professora voltou buscar ele e quando retornou a sala a menina não estava mais. Ela havia saído pelo portão após a família de uma outra criança sair da escola deixando o portão aberto. Felizmente nada aconteceu com a criança, através das câmeras de segurança observa-se que os carros pararam para que ela atravessasse, visto que é uma rua muito movimentada. A notícia repercutiu nas redes sociais, tendo diversas opiniões apresentando falhas, culpados e sugerindo ações.

Ambos os fatos foram amplamente divulgados e geraram um apelo por parte de familiares de crianças autistas, junto a câmara de vereadores, no dia vinte de março, pedindo providências, buscando um atendimento adequado, seguro, de qualidade e com cumprimento do que prevê a legalidade.

Para analisarmos estes casos precisamos compreender como está organizada a Educação especial no município e qual o suporte das escolas. O município conta com uma Coordenadora de núcleo e com um setor de contratação específico para monitores e profissionais de apoio, possui duas formas de contratação dos monitores, uma através de estágio onde o monitor cumpre quinze ou trinta horas na escola e outra com auxiliar de apoio, um profissional terceirizado que cumpre quarenta horas semanais. A formação mínima exigida é ensino médio, com a realização de um curso fornecido pela empresa terceirizada ou estar cursando licenciatura ou algum curso na área da saúde.

As escolas solicitam à mantenedora a monitoria diante do laudo médico, prescrito pelo neurologista, para que assim esse profissional seja encaminhado para escola. A maior dificuldade hoje é que mesmo diante da realização de todo esse processo, algumas crianças não recebem o monitor pois atualmente não existem profissionais para atuarem através destes dois vínculos, em resumo existem as vagas, mas não existem os profissionais. Assim, a maioria das escolas recebem os alunos e buscam dar suporte com a utilização de outros profissionais ou as professoras atendem sem esse suporte.

O que nos chama a atenção nesses dois casos é que ambas as crianças não possuíam monitoria, saíram do espaço escolar sem nenhum impedimento, demonstrando

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

a fragilidade em termos de segurança dentro destes espaços e o risco iminente de um acidente futuro se medidas concretas não forem tomadas.

Diante destes fatos a secretaria Municipal de Educação se manifestou publicamente apenas para dizer que os casos seriam averiguados e que existe um processo seletivo aberto para setecentas vagas de monitores na cidade. Quanto ao posicionamento do secretário de educação e da responsável pela pasta nesta secretaria, em audiência pública junto a pais e vereadores, realizado após os acontecimentos aqui relatados, ambos se mantiveram em absoluto silêncio, somente se pronunciaram nas mídias quanto à abertura de um amplo processo seletivo para contratação de monitores.

Como forma de orientar o processo de segurança nas escolas a mantenedora encaminhou por e-mail uma ordem de serviço 03/2024, que estabelece orientação às Escolas da Rede Municipal de Ensino sobre medidas que devem ser tomadas para manter o ambiente escolar seguro. Seguem alguns artigos na respectiva ordem de serviço:

Art. 1o - As portas e portões que dão acesso às escolas devem ser mantidos chaveados durante o horário de aula.

Art. 2o - Para que pessoas estranhas ao ambiente escolar tenham acesso à escola, é necessário a autorização prévia da gestão escolar ou de alguém por ela indicado.

Art. 3o - Todos os gestores, professores e funcionários da escola são responsáveis por zelar pela segurança dos alunos e do ambiente escolar e devem ficar atentos a qualquer comportamento suspeito nas proximidades da escola.

Art. 6o - Caso a Equipe Gestora tenha conhecimento de qualquer fato que coloque em risco a integridade de estudantes e professores, deverá imediatamente entrar em contato com autoridade policial, através do número 190 ou 181;

Art. 7o - A segurança no ambiente escolar é uma responsabilidade de todos. A implementação das medidas de segurança descritas nesta Ordem de Serviço é fundamental para garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos, professores e funcionários.

Art. 9o - O descumprimento desta ordem de serviço poderá acarretar medidas administrativas e legais, conforme previsto na Lei Complementar no 203/2008. (Passo Fundo, 2024)

Os artigos supracitados deixam a cargo do gestor escolar toda a responsabilidade, por garantir a segurança no espaço escolar, embora este profissional não esteja o tempo todo na escola, devido a sua carga horária e função, além de não possuir conhecimento técnico na área da segurança pública, nem mecanismos que lhe possibilitem garantir a segurança de si, dos professores, dos funcionários, dos alunos... apresentando ainda no artigo nove, a responsabilização em caso de descumprimento desta normativa. Cabe pensar se é possível a penalização sob algo que não lhe compete diretamente, ou ainda a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

falta de orientações claras de como o processo de segurança se realizará dentro do espaço escolar. O diretor, responsável pela instituição escolar, passa a ser normatizado e a normatizar, na busca de garantir a segurança escolar, um burocrata de rua que, no exercício da função, não realiza suas atribuições com total desempenho visto os restritos meios para materializá-la.

De acordo com Lipsky, dentre as concepções do termo, figura a do burocrata de nível de rua como aquele que realiza, diretamente, “os serviços públicos com os quais os cidadãos geralmente interagem”. Neste sentido, todos os professores, policiais e assistentes sociais em órgãos públicos são burocratas de nível de rua sem qualquer outra conceituação. Essa é a forma como o termo tem sido comumente utilizado” (LIPSKY, 2019, p.24). Em outra concepção, complementar e somatória, descreve o burocrata de nível de rua como aqueles que “interagem com os cidadãos no decurso do trabalho e tem discricionariedade para exercer autoridade; além disso, eles não podem fazer o trabalho de acordo com concepções ideais, considerando as limitações existentes na estrutura do trabalho” (LIPSKY, 2019, p.24) em um franco emparelhamento com cargos e funções de certo comando, mas de inúmeras restrições, como o gestor escolar.

Esse sujeito diretor ou burocrata de nível de rua, organiza a escola, com ações limitadas pois não tem jurisprudência sobre os recursos humanos, financeiros e materiais, apenas gesta aquilo que recebe e tem a incumbência de garantir o direito de todos. Um movimento comum aos espaços públicos, que para além desse formato de gestão, também passa há anos por sucateamento e depois são colocados como “deficientes” para assegurar interesses políticos ou privados.

Os espaços escolares, da rede municipal, seguem essas normativas, porém sem profissionais específicos para acompanhar a entrada, saída, recepção das crianças e de suas famílias, as escolas em grande maioria se organizam com os profissionais que tem, sejam eles da gestão, da limpeza ou auxiliares para dar conta dessa demanda, deixando suas reais atribuições para o tempo que lhes sobra no cotidiano escolar.

A forma como se posicionou a mantenedora nos dois casos, deixou dúvidas quanto a confiança no trabalho realizado em ambos os espaços, isso “respinga” sobre a qualidade, o atendimento, os profissionais e apresenta concepções políticas e o entendimento do que é ser escola pública e qual a compreensão acerca da Educação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Especial e inclusiva, dentro do contexto neoliberal, capitalista, porém de “ordenamento democrático, sem trajetória histórica social consolidada de processos democráticos participativos e com lisura. Segundo Lima (2018):

Finalmente, a dificuldade que advém da circunstância histórica e política de a gestão democrática das escolas exigir tempo suficiente para a sua consolidação, também em termos de uma ruptura cultural e educativa com práticas autoritárias e heterônomas, requerendo políticas públicas avançadas, coerentes e com continuidade, exatamente num momento que é marcado por políticas educacionais de inspiração neoliberal em várias áreas e por práticas de gestão de teor gerencialista e tecnocrático que lhe são claramente adversas. (LIMA, 2018, p.19)

As práticas de posicionamento neoliberal, geracionista e tecnocrático, têm sido apresentadas e percebidas nas formações continuadas escolares, nas orientações descritas em normas de serviço, no posicionamento de enfrentamento ou desvio diante dos problemas apresentados. As formações que trazem apenas a responsabilização gestora e não amparam no suporte de rede, cobrando sobre aquilo que os gestores públicos não podem gestar, pois não está sob sua jurisprudência. Quando trazemos esse contexto para a educação especial e inclusiva, além do abismo de conhecimento técnico e pedagógico nas instituições escolares em nosso país, sem suporte processual da mantenedora, a falta de formação qualificada também se torna uma agravante, neste ano, a rede proporcionou três formações tratando do tema, e os responsáveis da área, reafirmam diariamente que a monitoria, uma das faltas em evidência, é somente para higiene, locomoção e alimentação e que nem todos “precisam”, na prática nem todos podem precisar, para isso, mas grande maioria necessita desse suporte para todo o restante das interações.

A Educação Especial, como modalidade de ensino (Art. 58, BRASIL, 1996), representa uma pauta em ascensão no país. O número de matrículas da educação especial chegou, em 2022, a 1,5 milhão, o que representa um aumento de 29,3% em relação a 2018. Considerando “apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns [passou] de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022” (BRASIL, 2023b, p.09). Assim, quando aprimoramos o foco para o atendimento ao aluno Público-alvo da educação especial em classes comuns, a modalidade está presente em 74,4% das escolas brasileiras; em 79,8% das escolas da região sul e em 78,7% das escolas do Rio Grande do Sul. Todavia, ao compararmos a oferta da educação especial por dependência administrativa, observamos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que “as redes estadual (97,7%) e municipal (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos” (BRASIL, 2023a, p.38).

Os dados apresentados demonstram o acesso cada vez maior desse público à escola convencional, direito que deve ser garantido com qualidade e equidade, buscando não apenas garantir o acesso, mas a permanência de qualidade dentro das instituições escolares. Considerando os acontecimentos relatados da rede, é preciso pensar no suporte para as escolas atenderem a todas as crianças com qualidade e com segurança, o que hoje está a cargo do diretor. Fica difícil para o gestor escolar equilibrar o contexto de escola lotada, com pessoal de recursos humanos restrito, suprimindo as faltas e licenças sem substituição e ainda garantir os direitos de todos, no caso da educação especial e inclusiva com a seguinte orientação:

Através deste, vimos solicitar às Escolas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil que a partir dessa data, 13/03/23, àquelas situações que ainda não estão sendo seguidas, seja colocado em prática a orientação da Ordem de Serviço nº 01/2022, no que se refere ao atendimento aos Estudantes Público Alvo da Educação Especial.

Sabe-se das demandas e exigências que os estudantes da Educação Especial demandam da escola, porém é Direito desses estarem sendo acolhidos e inseridos na escola e precisamos fazê-lo.

Importante salientar que:

- Não está condicionado ao monitor o estudante estar na escola;
- A escola deve acolher a família com diálogo, conhecendo-os para receber da melhor forma o estudante;
- O tempo de permanência do estudante, por direito, é o tempo de aula regulamentado por lei, o que não pode estar vinculado ao tempo que o monitor permanece na escola;
- Nem todo estudante que possui um laudo de deficiência, realmente demanda da necessidade de monitor, e esta particularidade deve ser observada, para a estimulação da Autonomia e Independência do estudante;
- O estudante da educação especial é estudante da escola, ou seja, de todos os profissionais que ali atuam; [...]
- Quanto ao encaminhamento de Monitores, o setor responsável está atuando de forma intensa para atender as demandas que estão sendo enviadas pelas escolas.

As orientações e normativas encaminhadas pela mantenedora embora possam orientar o processo não dizem como garantir a segurança, a qualidade do trabalho pedagógico e o atendimento adequado de todas as crianças. Essa falta de suporte, com orientações sem recurso humano, fazem com que muitos diretores tomem ações fora da legalidade, impedindo matrículas ou atrasando elas, combinando horários reduzidos, dispensando crianças na falta de monitoria, ações essas que não são justas com o aluno,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

que dificultam todo o processo educativo e que são ilegais além de “burlarem” o sistema ou até mesmo o adoecimento do sujeito gestor.

Segundo Lima (2014, p. 1067:

...só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática. A governação democrática não se limita ao cumprimento das regras e dos processos democráticos, por mais relevantes que estes também sejam, nem reproduz necessariamente as regras procedimentais e outras, uma vez que pressupõe um quadro de autonomia, isto é, um regime em que é possível, ao menos parcialmente e no respeito pelo quadro constitucional e jurídico público, construir as próprias regras (auto+nomos), certamente em coautoria com outras instâncias governativas superiores, mas definitivamente de forma não inteiramente subordinada às regras dos outros (heteronomia), podendo mesmo chegar à prática de atos administrativos definitivos e executórios.

Assegurar a gestão democrática das instituições públicas, equilibrando os direitos e deveres de todos com as possibilidades práticas das escolas e com pouco financiamento é uma prática difícil e até mesmo “adoecedora”. Ainda segundo o mesmo autor:

a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares. (Lima, p. 1067, 2014)

É importante deixar claro que a educação especial e inclusiva é um direito indiscutível, o que está em discussão aqui é a falta de suporte para a materialização deste direito, seja através de formações, de pessoal, de monitoria, de qualificação dos espaços, de segurança, de acompanhamento e orientação... Além da sensação de abandono à própria sorte das escolas, nos momentos de crise, sem uma orientação acolhedora, sem considerar os apontamentos feitos pelas gestões, demonstrando “abismos” entre os gestores e a chefia maior, que muitas vezes parece estar alheia ao que ocorre dentro das instituições escolares. Uma governança que orienta e normatiza sem suporte e com muitas desculpas, uma gestão que cala quando deveria proteger, o que é uma opção de gestão dentro de um sistema onde é mais fácil encontrar culpados, do que buscar soluções responsáveis e democráticas.

Precisamos avançar no atendimento do público da educação especial e inclusiva, mas basta apenas garantir a vaga (o que muitas vezes só é conseguido na justiça),

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

precisamos qualificar professores, monitores e todos os profissionais da escola para garantir a qualidade desta educação. É preciso adaptar a escola e as redes em todas as significações possíveis dentro desse processo. É preciso falar claramente sobre a inclusão, com aqueles que a vivem e construir espaços de debates e políticas de financiamento e suporte aos gestores, sejam eles das redes, das escolas ou da própria sala de aula.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Gestão; Burocrata de nível de rua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023b.

LEAL, Mateus; FURLANI, Cintia. Número de monitores nas escolas municipais de Passo Fundo volta à discussão após fuga de criança autista. **GZH**, Porto Alegre, 19 mar. 2024. Educação. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/passofundo/educacao/noticia/2024/03/numero-de-monitores-nas-escolas-municipais-de-passofundo-volta-a-discussao-apos-fuga-de-crianca-autista-cltrp2y2s00a4014agl7oscp9.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós- democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 15, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Trad. Arthur Eduardo Moura da Cunha – Brasília: Enap, 2019. 430p.

PASSO FUNDO. **Núcleo de Educação Especial**. E-mail enviado às escolas em 13/03/2023.

PASSO FUNDO. Prefeitura Municipal Secretaria de Educação. **Nota de serviço 3/2024, que orienta normas de segurança nas escolas**. Passo Fundo, 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O MONITOR ESCOLAR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NAS ESCOLAS REGULARES

SOUZA, Wylana Cristina Alves de
Universidade de Passo Fundo (UPF)
187733@upf.br

PRADO, Viviane Fátima Lima do
Universidade de Passo Fundo (UPF)
70050@upf.br

7. Educação Especial e Inclusão

Em vários momentos, no campo da educação, faz-se necessário encontrar perguntas que desafiem os modos de fazer escola, uma escola aberta aos movimentos da vida, do ir e do vir, que potencialize o outro enquanto nos potencializa. O plano de trabalho em tela pretende abordar a questão da inclusão de estudante com necessidades educativas especiais, em específico de estudantes autistas, partindo de uma análise acerca do papel do profissional de apoio/ monitor escolar, enquanto mediador do processo de aprendizagem.

De acordo com Stainback (1999, p. 21), quando abordamos a temática inclusão escolar, devemos compreender que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Incluir não é apenas fazer parte, estar presente na escola regular, mas é garantir a permanência e a apropriação do conhecimento por todos.

Nesta perspectiva pensar a educação é pensar para além do normal e do patológico, é repensar o próprio conceito de escola e ensino estruturados. Se o ensino inclusivo traz consigo desafios para professores, pedagogos, pais e alunos, quando nos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

deparamos com a questão do autista na escola esses desafios são ainda mais complexos dada a estranheza causada por certos tipos de comportamentos:

Crianças que mordem a si mesmas, batem com a cabeça contra o chão, comem massa de modelar, papel, lápis, plástico etc., têm sido motivo de preocupação para as pessoas com as quais convivem, sejam familiares ou professores. Conviver com tais diferenças e encontrar caminhos para realizar um trabalho legítimo e eficaz constitui-se a meta a ser alcançada por famílias e comunidades escolares (SUPLINO, 2005, p. 17).

Incluir o autista na escola é apenas o início de um processo. Na verdade, o maior desafio está em manter sua frequência, e mais ainda, compreender que o principal ganho está para além das questões acadêmicas, perpassando principalmente pela oportunidade do ganho social, de autonomia e potencialidade deste sujeito e de todos que estão em seu convívio. Para tanto, é necessário um olhar mais próximo e amparado, voltado ao desenvolvimento das competências e habilidades plenas de aprendizagens do aluno autista.

E é neste sentido que acreditamos ser fundamental a participação da figura do monitor, sendo este considerado como:

[...] aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (Mousinho, 2010, p. 94).

Assim, envoltos pelo sentido da descoberta, que surge a inquietação do senso comum, na tentativa também de enfadar um cenário que caminha díspar ao necessário, ao fundamental. Sendo assim, o intuito é, também no sentido de auxílio, levantar caminhos e possibilidade para desvelar uma questão tão presente no âmbito da educação inclusiva: **Em que medida o monitor escolar atua como mediador da aprendizagem no processo de inclusão de alunos autistas nas escolas regulares?**

De fato, não há respostas prontas, não esperamos por “receitas mágicas” em um cenário relativamente novo e amplamente desafiador, tampouco esperamos criar modelos e formas de ensinar àqueles que possuem uma diversidade na paisagem corporal e cognitiva, ou formas de aprendizagens diversas, mas emerge a necessidade de pensar a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

escola como um lugar de encontros do *ethos*, como um território de potência. Nesse sentido, é pensar a instituição de ensino enquanto um espaço de todos e para todos, pois se um lugar não é acessível a todas as pessoas, esse lugar é ineficiente.

Embora tenhamos conhecimento das leis que regem a questão da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular, tais como: Constituição Federal/1988; Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Declaração de Salamanca e suas linhas de ação, entre outras, sabemos que estamos longe de alcançar a real inclusão. As leis em sua estrutura são frágeis, abrindo lacunas que permitem muitas vezes a não realização da matrícula do aluno no ensino regular.

A maioria das instituições de ensino alegam que não estão preparadas para receber os alunos com necessidades educativas especiais. Muitos professores sentem-se apavorados e desamparados ao se depararem com um aluno dito especial em sua classe. Assim como os pais também se sentem desprovidos de apoio e acabam não sabendo como fazer valer o direito de seus filhos, e o pior, muitos acreditam que de fato estes alunos não devem estar em tais escolas, sendo um caminho as instituições especializadas, como o caso das APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), ou nem mesmo esta opção é cogitada.

A educação é um ato social e deve ser desfrutado por todos os cidadãos, independente suas condições físicas ou psíquicas, não se trata, portanto, de ofertar garantias de acesso, mas de permanência com garantias à aprendizagem, faz-se necessário suprir as necessidades que favoreçam o espaço o desenvolvimento real da aprendizagem. Tratando-se da educação inclusiva, os desafios são ainda mais perceptíveis, mas compartilham da mesma dinâmica direcionadora do processo de aprendizagem.

O processo de inclusão escolar não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (diretamente ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem. O termo inclusão, articula-se aos direitos humanos e democráticos, sob influências locais, globais, ideológicas, econômicas, sociais e culturais.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Quando pontuamos a inclusão, pela óptica de um espectro de condições, onde o padrão comportamental e cognitivo das crianças pode variar bastante, o manejo pode impor ao professor desafios específicos com o aluno autista e com os demais da turma. Desse modo, em Mousinho (2010) a presença do monitor em sala é fundamental, nesse processo.

Ao analisarmos a nota técnica nº 19/2010, emitido pela Secretaria de Educação Especial, onde o texto disserta brevemente sobre profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento matriculados no ensino regular, nos deparamos com a descrição da função voltada ao apoio no âmbito do atendimento a necessidades específicas de acessibilidade e comunicação. Tais funções são ainda reafirmadas na Lei 13.146/2015, a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-LBI, que reitera o profissional de apoio escolar como a pessoa responsável por exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante atuando em todas as atividades escolares quando necessário. Enfatizando assim, a atuação muito mais voltada aos cuidados básicos.

Ainda, fica evidenciado, que esse profissional deve agir de forma articulada com o docente em sala, mas que não tem responsabilidade de desenvolver quaisquer atividades de cunho pedagógico.

No entanto, é importante salientar que o monitor, é aquele profissional que estará ligado diretamente com o estudante, construindo um vínculo diário, perpassado por todos os espaços educativos da instituição. Vínculo este de suma importância quando tratamos de estudantes atípicos.

Estabelecer relações próximas e de confiança para o autista é algo mais complexo do que para os demais. O Transtorno do Espectro Autista engloba diferentes condições que acentuam as dificuldades no relacionamento social, muitas vezes em maior ou menor grau, afetando a comunicação e o processo de sociabilidade. Estabelecer vínculos é algo custoso, e quando efetivado, é possível trazer inúmeros ganhos, principalmente em um cenário onde a aprendizagem é cercada por muitos desafios.

Neste cenário, o monitor é aquele que acolhe, que acompanha e estabelece um vínculo diário e íntimo com o estudante. É aquele profissional que favorece a interpretação dos estímulos característicos da sala de aula, fazendo a ponte entre o

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

professor e o conteúdo, trazendo o significado para a informação que é recebida e assim, favorecendo o aprendizado.

Cabe ao profissional de apoio, o monitor, através de suas intervenções se colocar como facilitador do processo inclusivo para oportunizar o despertar do interesse, o fomentar do desejo e a significação da aprendizagem. O monitor é, portanto, um profissional que assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na inclusão real dos autistas nas escolas.

De acordo com Brasil (2010, p. 24), aos estudantes autistas é garantido o acesso incondicional à escola, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o direito aos apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar.

Partindo deste mesmo princípio, Mousinho (2010), destaca que o monitor pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. Além disso, ele poderá atuar em situações que ocorrem fora da sala de aula, nos recreios, nas brincadeiras, na ida ao banheiro, dentre outras.

No caso de uma criança autista, muitas destas situações podem se tornar desestruturantes para sua rotina, marcada por grande dificuldade em responder a mudanças, padrões de comportamentos estereotipados, fala com padrões de frases restritas, algumas vezes sem sentido para a situação em que se refere. O monitor atuaria de forma a apoiar um autista diante destas situações, amenizando atitudes por meio do vínculo que se constrói entre monitor e estudante, dada a proximidade diária.

Todavia, é de fundamental importância que fique esclarecido que a postura do monitor necessita ser sempre a de apoio, nunca a de cuidador ou superprotetor, uma vez que defendemos a autonomia do aluno, seja ele autista ou portador de qualquer outra necessidade educativa especial.

Mantoan (2006, p. 4) afirma que:

[...] a participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades. Aliás, são esses os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença nas salas de aula.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Os caminhos para a conquista de uma escola realmente inclusiva ainda se constituem permeados por entraves principalmente se pensarmos que a pedagogia necessita ser centrada na estudante. Conforme preconiza a declaração de Salamanca Brasil, 1994):

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

O apoio contínuo acima mencionado, retoma uma velha discussão quanto as reponsabilidades dentro do espaço educativo, quando o assunto é o acompanhamento ampliação da aprendizagem de estudantes atípicos. Aqui, o monitor é peça chave, ele é (ou deveria ser) o mediador não somente do processo de socialização, mas tendo como função primeira viabilizar o processo de aprendizagem, que inicia com o fazer docente em sala de aula, perpassa pelos cuidados do monitor para ser estruturado de forma adequada e acessível para os estudantes autistas. Para tanto, é imprescindível que o monitor tenha o preparo adequado para lidar com as situações características do espectro e assim, viabilizar o aprender.

Todavia, o real está hoje distante do necessário, e atualmente o que se efetiva em sala de aula é uma imensa rotatividade quando a questão passa pelo campo da monitoria de autistas, o que inviabiliza a criação de elos e vínculos com vistas da a uma consolidação de uma relação de confiança e proximidade. Somado a isso, há o despreparo desses profissionais, que por vezes não são do ramo educacional, são contratados como estagiários e de áreas distintas, sendo por vezes, senão na maioria delas, profissionais temporários, tendo assim, uma passagem curta e despreparada pela instituição educacional.

Os que ali permanecem, por vezes são instruídos a serem cuidadores somente, a fim de evitar cenas de desregulação emocional, ou até mesmo facilitar os “passeios” pelo

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

pátio, enquanto os alunos típicos, desfrutam de um momento de aprendizagem estruturado. Assim, a atuação do monitor escolar é ainda um grande desafio, e a mediação é muito mais comportamental que de fato voltada para a aprendizagem.

Educar a todos, sem distinção, é desconstruir barreiras discriminatórias, possibilitando uma sociedade consciente, justa e acolhedora. É construir o valor social da igualdade, onde todos possam ser respeitados e valorizados enquanto seres humanos que são. Quando falamos em Educação Inclusiva nessa perspectiva, estamos falando sobre a articulação da compreensão da realidade e do pensamento que a mesma evoca em sua materialização.

Falta, portanto, uma nova análise na função do profissional de apoio, investimento e formação para uma atuação efetiva e exitosa destes profissionais. Falta ainda discutir as questões da educação inclusiva que cercam a atuação do monitor potencializando-o como o “caminho do meio” entre as dificuldades e a consolidação da aprendizagem.

Falta pensar esse profissional não como um mero apoio, mas como um verdadeiro facilitador do aprender, como uma experiência potencializadora de si e do outro, do desenvolvimento humano, dos mecanismos de ensino-aprendizagem, que afetam positivamente a vida do estudante autista e o impulsiona a movimentar o pensamento em busca do aprimoramento do caminho de emancipação humana, pois somente assim, no universo das miudezas vamos tecendo outro perfil de escola, uma escola de sujeitos possíveis, uma nova condição que instaura a esperança, autoriza sonhos, e nos faz dois, três, quatro, mais do que um.

Palavras-chave: Monitor Escolar; Mediação da Aprendizagem; Educação Especial e Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL: A **educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
Acesso em: 20 maio. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº.9.394, de 20 dedezembrode1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF,21dez.1996.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MOUSINHO, Renata et al. **Mediação escolar e inclusão**: revisão, dicas e reflexões. Rev. psicopedagogia., 2010, vol.27, no.82, p.92.

STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmet, 1999. 456 p.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN E A CORPOREIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

NEGRI, Alice L.

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

alicelussanii@gmail.com

TEDESCO Anderson L.

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

anderson.tedesco@unoesc.edu.br

8- Filosofia e Educação

Este resumo expandido apresenta como temática de investigação se existe diálogo entre a Complexidade de Edgar Morin e a Corporeidade na Educação Física. Em decorrência disso, se constituiu o problema de pesquisa: é possível, um diálogo entre a epistemologia da complexidade e corporeidade na Educação Física? Quanto aos aspectos dos procedimentos metodológicos, é de uma pesquisa do tipo bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza filosófica, foi feito mapeamento no banco de dados CAPES, onde tal mapeamento possibilitou considerar que diante da visão fragmentada do corpo, propõe-se a necessidade de subsídios na complexidade que possibilite pensar em uma educação para a cidadania planetária. Eis, o desafio posto na formação dos educadores, que precisam se abrir para novos movimentos formativos que promovam a educação integral e superem a fragmentação das disciplinas priorizando a integração na complexidade, no tecido junto e a corporeidade precisa ser compreendida como na interação humana e planetária.

Para realizar essa reflexão foi realizado um mapeamento em bases de dados do portal CAPES, conforme indicação dos dados nas tabelas, em que se buscou por acesso aberto, artigos sem filtro em anos, revisado por pares, filtro na área das ciências humanas e dentre estas pesquisas segue-o:

Tabela 1- MAPEAMENTO DE ARTIGOS

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

PLATAFORMAS PESQUISADAS	QUANTITATIVO DE ARTIGOS ENCONTRADOS	QUANTITATIVO DE ARTIGOS SELECIONADOS
Scielo	30	1
Redalyc	55	4
Eric, Elsevier e We Of Science	00	0

Fonte: Autores (2024)

Tabela 2- PUBLICAÇÕES DE CONHECIMENTO

PLATAFORMAS	TÍTULO	AUTORES/ANO
Scielo	1) Corporeidade e Epistemologia da Complexidade: por uma prática educativa vivencial.	João Renato Bastos/2019.
Redalyc	2) Corpo e Saúde: a religação dos saberes.	Michele Carbinatto e Wagner Wey Moreira/2006.
	3) Corporeidade e Educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade.	Ahlert Alvori/2011.
	4) Necessidades do Corpo da Criança na Escola: possíveis contribuições da corporeidade, da motricidade e da complexidade.	Wagner Wey Moreira e Marcus Vinicius Simões de Campos/2017.
	5) O Corpo Simplesmente Corpo.	Silvino Santin/1995.

Fonte: Autores (2024)

Foram selecionados das plataformas de pesquisa cinco artigos que abordavam o paradigma da complexidade em Edgar Morin, e possíveis subsídios epistêmicos para pensar em pontes entre a corporeidade e a Educação Física. Desse mapeamento mais amplo emergiram duas categorias: 1)Complexidade e 2)Corporeidade.

Na primeira categoria, da Complexidade, Edgar Morin argumenta que a racionalidade simplificadora do pensamento ocidental precisa ser reformada para integrar o que está separado e compartimentado, respeitando adversidades e entendendo interdependências. Este novo pensamento deve ser radical, multidimensional e sistêmico, percebendo a relação entre o todo e suas partes (Morin, 1993) para o autor, a complexidade refere-se à interconexão de elementos diversos dentro de um sistema, onde as relações entre eles são fundamentais para entender o funcionamento e a dinâmica desse sistema. Além disso, ele enfatiza a incerteza e a não-linearidade dos fenômenos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

complexos, o que significa estes são caracterizados por retroações, interações imprevisíveis e emergências que desafiam abordagens simplistas "não há conhecimento sem autoconhecimento" (Morin, 2002)

Para uma proposta didática ou de uma metodologia complexa que compreende o ser humano de forma humanizada, necessitamos garantir uma formação de professores comprometida com uma educação sistêmica e planetária. Na área da Educação Física, essa abordagem pode transformar a forma como os professores e alunos percebem e interagem com o corpo, o movimento e o ambiente. A Educação Física humanizadora e sistêmica promove a compreensão de que o corpo não é apenas uma máquina para ser treinada, mas parte de um todo complexo e interconectado. As atividades físicas, então, não são apenas exercícios, mas oportunidades para desenvolver a consciência corporal, a empatia, a cooperação e o respeito mútuo. Além disso, a Educação Física pode incentivar práticas que valorizem a sustentabilidade e a conexão com a natureza, integrando atividades ao ar livre que promovam a conscientização ambiental e o respeito ao ecossistema. A prática esportiva, dentro dessa perspectiva, pode ser uma poderosa ferramenta para ensinar valores como trabalho em equipe, fair play, e responsabilidade social e ambiental. Dessa forma, a Educação Física se torna uma disciplina que contribui significativamente para uma educação planetária, onde o corpo, a mente e o ambiente são vistos como partes de um sistema interdependente, e onde cada movimento tem um impacto e uma responsabilidade global.

Na segunda categoria, da corporeidade, a relação entre corpo e saúde é frequentemente vista de maneira fragmentada e reducionista, necessita de uma abordagem complexa e interligada, promovendo uma religação de saberes. O conceito de corporeidade articula as esferas do conhecimento: física, biologia e antroposociologia, isso permite compreender o ser humano em quatro dimensões inseparáveis: físico-motora, afetivo-relacional, mental-cognitiva e sócio-histórico-cultural, possibilitando uma visão complexa do ser humano. É crucial reconhecer a importância das áreas de medicina e Educação Física, utilizando propostas da fenomenologia existencial e da motricidade humana para promover essa integração. (Morin, 2000)

Para uma integração de saberes, é fundamental planejar e respeitar as especificidades dos conhecimentos nas áreas científicas relacionadas à saúde,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

contribuindo para um projeto que contemple aspectos culturais, biológicos e psicológicos da prática de exercícios físicos e esportes de forma reflexiva e responsável. Isso promove o bem-estar físico, mental e social, desenvolvendo nossa capacidade como seres humanos. A religação de saberes nas áreas que discutem a corporeidade e a saúde permite uma postura autônoma e digna de diálogo entre disciplinas, reconhecendo a complexidade e a rede de significações da vida humana. Esta é uma jornada que está apenas começando.

O paradigma de Edgar Morin propõe que o futuro da humanidade precisa de uma mudança nas políticas e no pensamento da educação, sociedade e vida. Ele sugere que a escola pode contribuir para que a vida possa florescer no amor, na amizade e na comunhão, e também no jogo. Para Morin o destino de todos os seres humanos torna a ética universal mais concreta, exigindo uma reforma do pensamento, unindo os saberes e concebendo o conhecimento como uma inter-relação dialógica entre o todo e as partes. A reforma da educação envolve reaprender a pensar, estudando teorias abertas a contra-argumentos coerentes e criticando a compartimentação dos saberes que fragmenta os problemas globais, exigindo um conhecimento transdisciplinar.

Dentro do contexto da Educação Física, o conceito de corporeidade vai além do simples corpo físico e abrange todas as dimensões que interagem com a experiência corporal. Morin contribui significativamente para essa compreensão ao enfatizar a complexidade e a multidimensionalidade do ser humano, compreendendo sua dimensão física, emocional, social e cognitiva. Defende uma abordagem holística da corporeidade, integrando essas dimensões de forma interdependente e destacando a importância de uma educação física que não negligencie nenhum desses aspectos. Isso implica reconhecer que o corpo humano não é apenas um instrumento físico, mas também um veículo de experiências emocionais, sociais e cognitivas essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos com pontos de integração entre Complexidade e Corporeidade, com desenvolvimento reflexivo que pode ser promovido através da aplicação dos princípios da complexidade à corporeidade. Isso pode incluir discussões sobre como os professores e alunos podem ser incentivados a refletir sobre suas experiências corporais de maneira mais profunda e integradora.

A abordagem filosófica é baseada na complexidade de Morin, onde oferece uma perspectiva ampliada e integradora para entender e integrar a corporeidade na Educação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Física, uma vez que ele propõe um pensamento que considera a complexidade dos fenômenos humanos, indo da visão fragmentada e reducionista para uma visão integradora, onde ele enfatiza a necessidade de considerar as interações entre os aspectos físicos, mentais, emocionais e sociais dos indivíduos. Na Educação Física, isso implica em não apenas focar no desenvolvimento físico, mas também em como esse desenvolvimento influencia e é influenciado por outros aspectos da vida dos alunos. Também trás uma reflexão sobre a compreensão holística, onde ao adotar essa abordagem, os educadores físicos podem promover uma compreensão do bem-estar dos alunos. Isso envolve não apenas o condicionamento físico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas através da prática esportiva e da atividade física. Morin oferece a contextualização e a interdisciplinaridade, onde incentiva a contextualização dos conhecimentos, reconhecendo que a corporeidade não é apenas um fenômeno isolado, mas está profundamente enraizado em contextos sociais, culturais e ambientais. Isso sugere a integração de diferentes disciplinas e perspectivas na Educação Física, tornando-a mais rica e relevante para os alunos.

Edgar Morin oferece uma perspectiva rica e multifacetada que pode ser aplicada a diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física e a compreensão da corporeidade. A teoria da complexidade de Morin sugere que os fenômenos não podem ser compreendidos de maneira isolada, mas sim em suas interações e interdependências. Isso tem várias implicações para a Educação Física e a corporeidade a citar a interdisciplinaridade, onde na Educação Física, sob a lente da complexidade, não deve ser vista apenas como um campo voltado para o desenvolvimento físico. Em vez disso, deve integrar conhecimentos de biologia, psicologia, sociologia, filosofia e outras áreas. A corporeidade envolve não apenas o corpo em movimento, mas também aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

Na Educação Física, isso significa considerar o indivíduo em sua totalidade - corpo, mente e espírito - e como ele interage com o ambiente e a sociedade. As práticas educacionais devem promover o desenvolvimento integral do ser humano. A educação integral aparece como uma abordagem complexa, onde sugere que a educação deve promover o desenvolvimento de todas as dimensões do indivíduo. Na Educação Física,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

isso implica criar oportunidades para que os alunos experimentem e desenvolvam habilidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais de maneira integrada.

A complexidade envolve a capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na Educação Física, isso pode se traduzir em práticas que incentivem os alunos a refletirem sobre suas experiências corporais, suas motivações, desafios e progressos. Contextualizamos então, que na compreensão do corpo e do movimento deve-se levar em conta o contexto cultural, histórico e social dos indivíduos. A corporeidade é vivida de maneira diferente em diferentes culturas e épocas, e a Educação Física deve reconhecer e valorizar essa diversidade. A teoria da complexidade valoriza a adaptabilidade e a capacidade de lidar com a incerteza e a mudança. Na Educação Física, isso pode significar a criação de programas e práticas que sejam flexíveis e capazes de se ajustar às necessidades e interesses dos alunos, promovendo a criatividade e a inovação. Morin destaca a importância das conexões e das redes. Na Educação Física, isso pode se traduzir em uma abordagem que valorize a colaboração, o trabalho em equipe e a construção de comunidades de práticas para que os indivíduos aprendam uns com os outros e se apoiem mutuamente.

A complexidade de Edgar Morin oferece uma estrutura teórica que pode enriquecer a prática da Corporeidade na Educação Física, incentivando uma abordagem mais integrada, reflexiva e adaptável, que considera a complexidade do ser humano e de suas interações com o mundo. Morin oferece uma análise crítica e complexa da visão fragmentada do corpo na modernidade e na sociedade pós-industrial, destacando as consequências sociais, culturais e psicológicas dessas representações e partir deste estudo propõem-se uma Educação Física mais emancipadora que supere essa fragmentação e compreenda o corpo de maneira inclusiva e ampla. Os desafios que refletem a complexidade e a importância corporeidade e da Educação Física na formação integral dos alunos, exigindo dos professores uma abordagem inovadora, integrada e colaborativa são vários incluindo à dificuldade em se estabelecer um diálogo.

As obras de Morin são amplamente aplicáveis a diferentes áreas da educação, incluindo a Educação Física, devido ao seu enfoque na complexidade, interdisciplinaridade e compreensão da condição humana. Embora Morin não trate especificamente da Educação Física, seus princípios podem ser aplicados para abordar os

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

desafios da complexidade e da interdisciplinaridade na formação integral dos alunos. Sua obra fornece uma base teórica sólida para uma abordagem inovadora, integrada e colaborativa na educação.

A corporeidade é uma atitude perante a vida, envolvendo o autoconhecimento e a interação com o mundo. No contexto escolar, é importante que os professores ensinem as crianças a ser sensíveis e conscientes de seus corpos através da aprendizagem da motricidade e da corporeidade em um sentido interdisciplinar sobre o corpo, desenvolver uma convicção contra saberes dissociados, sustentar a docência-pesquisa por meio de redes de informação, promover a convergência socializada e colaborativa sobre o corpo, eleger a corporeidade como referencial teórico, estudar o corpo na perspectiva de seres sensório-perceptivos, trazerem situações-problemas que rompam as fronteiras da sala de aula, desenvolver atividades interdisciplinares na perspectiva da complexidade, abordar questões atuais relacionadas ao corpo e promover ensino e aprendizagem sustentáveis do movimento. Esta abordagem reconhece a totalidade do ser humano e sua capacidade de fazer história e cultura, sendo um estilo de vida que busca a superação das práticas fragmentadas e de saberes desconexos da Educação Física.

A corporeidade e a complexidade são balizadores para uma educação humana a qual deve transformar atitudes dos professores e dos alunos frente ao ato educativo, exige redimensionamento do conhecimento, ruptura com a maneira tradicional de se vivenciar o ensino escolar, coragem para avançarmos mais por mudanças na Educação.

Palavras-chave: Corporeidade; Complexidade; Edgar Morin; Educação Física.

REFERÊNCIAS

Morin, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 10ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Morin, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Barcelona: Gedisa, 1990.

Morin, Edgar. **O Método 4: As Ideias: Habitat, Vida, Costume.** Organização. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Morin, Edgar. **O Método 6: Ética.** Porto Alegre: Sulina, 2001

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Morin, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

Morin, Edgar. **Terra Pátria**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. Porto Alegre: Sulina, 1993.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

FÁVERO, Altair Alberto
Universidade de Passo Fundo (UPF)
altairfaver@gmail.com

TREVIZAN, Catiane Richetti
Universidade de Passo Fundo (UPF)
catitrevizan@hotmail.com

BUKOWSKI, Chaiane
Universidade de Passo Fundo (UPF)
chaiane_bukowski@yahoo.com.br

Eixo temático 8: Filosofia e Educação

Financiamento: CNPq/Capes

A globalização econômica, tecnológica, cultural e religiosa influencia diretamente a educação, interferindo até mesmo no modo de organização das instituições de ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Nesse contexto, consolida-se uma tendência que reduz cada vez mais as disciplinas humanistas para a formação pessoal e profissional dos cidadãos. Na obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, a filósofa americana Martha Nussbaum (2015) defende as humanidades e as artes como fundamentais para a formação de cidadãos democráticos e participativos, numa sociedade complexa e global.

O presente estudo tem por objetivo discutir a relação entre interculturalidade e educação democrática, indicando um profundo vínculo entre ambas e indicando a ideia de escola democrática como sendo o *lócus* privilegiado para pensar, teorizar, discutir e vivenciar a interculturalidade considerada essencial para uma educação democrática. O estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, encorado no método hermenêutico-analítica, produzido a partir dos procedimentos de pesquisa bibliografia. O estudo está ancorado teoricamente nos escritos de Nussbaum (2005; 2014; 2015), Fávero e Toniato (2010), Fávero, Stefanello e Rosa (2021), Gramsci (1995), Rouanet (1987) dentre outros.

A ideia de educação para sermos cidadãos do mundo vem de longa data e não é um desafio que se coloca apenas nos tempos atuais. Nussbaum (2005, p.77-78) retoma

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Diógenes, filósofo do antigo mundo grego, e toda a tradição estoica do mundo romano, mostrando que ambos já anteviam essa dimensão das obrigações morais e sociais que extrapolam nossa origem de nascimento, de identidade local, de pertencimento a um grupo. Compreender a dimensão cosmopolita e a ideia de educação para sermos cidadãos do mundo, para Nussbaum (2005, p.78), é “uma fonte de recursos essenciais para a cidadania democrática” e deveria “estar no centro da educação superior atual”.

A ideia de uma “educação multicultural”, considerada em nossos dias por setores conservadores como sendo uma moda passageira e inadequada, gozava de grande prestígio na Grécia de Sócrates e mesmo de Heródoto. De fato, como observa Nussbaum (2005, p.79), “Sócrates cresceu numa Atenas já influenciada por essas ideias no século V a.C.” e Heródoto, um dos mais celebrados historiadores etnográficos da antiguidade, “assumiu seriamente a possibilidade de que Egito e Pérsia poderiam ter algo que ensinar a Atenas sobre valores sociais”. O processo educativo poderia ajudar a perceber e a constituir uma tomada de consciência de que aquilo que é visto como normal e natural em determinada cultura é completamente estranho e causaria escândalo numa outra cultura. Esse processo ajuda não só a perceber as diferenças como também a dar-se conta de que os modos de vida de cada grupo “não são os modos desenhados pela natureza para todas as épocas e pessoas”, mas são tão somente normas históricas produzidas em distintos contextos culturais.

Na Atenas do século V, a indagação socrática colocará em questionamento se os jovens deveriam ser educados na simples assimilação indiscriminada de valores tradicionais ou se deveriam ser mobilizados pelo questionamento ético. A educação espartana e a educação ateniense são apresentadas pela própria Nussbaum (2005, p.80) com duas formas distintas de educar os jovens: na educação espartana, tem-se uma cultura hierárquica e não democrática, a caracterização da uniformidade e o cumprimento inquestionável das regras, em um contexto no qual o bom cidadão é concebido como aquele que segue de forma obediente as regras tradicionais; já na educação ateniense tem-se uma cultura democrática em que ensinar a liberdade de indagação e o debate possibilitava dotar os jovens de instrumentos que lhe permitiam eleger seu próprio modo de vida, pois esse tipo de educação “requer uma ativa indagação e a capacidade de contrastar alternativas”.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Outros dois exemplos interessantes sobre como o estudo intercultural já fazia parte dos pensadores da Grécia Clássica se referem a Platão e a Aristóteles. “No livro V da *República*”, diz Nussbaum (2005, p.81), “aparece um exemplo particularmente fascinante, relativo ao modo em que a reflexão sobre a história e outras culturas desperta a reflexão crítica”, ao tratar especificamente sobre a forma como Sócrates elabora um argumento defendendo “a igualdade de educação para as mulheres”. Aquilo que é considerado estranho e ridículo dentro de uma determinada cultura (no caso, na cultura ateniense), “não pode por si mesmo dar-nos argumentos válidos a respeito do que deveríamos fazer”. No que se refere a Aristóteles, o estudo intercultural ganha sistematicidade e se converte em tema central do currículo. A elaboração da constituição ateniense, por exemplo, é resultado de um amplo e cuidadoso estudo por parte dos alunos e do próprio Aristóteles para mostrar a dimensão transcultural da constituição, bem como sua noção de política.

Mesmo que o tema já estivesse presente na forma como Sócrates, Platão e Aristóteles trataram a interculturalidade, a expressão “cidadão do mundo” não foi cunhada por eles e sim por Diógenes (404-323 a. C.): foi ele, segundo Nussbaum (2005, p.83), que optou por uma vida desprovida das habituais proteções dos ricos e poderosos, pois temia perder a liberdade; preferiu viver a pobreza e o desprendimento para manter firme o propósito de independência do pensamento; considerava a liberdade de expressão como a condição mais sublime da vida humana. Para Diógenes, segundo Nussbaum (2005, p.85) “o verdadeiro fundamento para a associação humana não é o arbitrário ou o mero costume, mas sim o que podemos defender como bom para os seres humanos”, ou seja, compreender que a humanidade está acima de qualquer particularismo, nacionalismo ou crença.

Os filósofos estoicos também são indicados por Nussbaum (2005, p.85) como uma tradição de pensamento que expandiu a ideia do estudo intercultural e de cidadania universal, transformando o conceito de cidadão do mundo em “um elemento central do programa educacional”. Nesse sentido, seguindo os passos do estoico Sêneca, a educação deveria nos ajudar a tornar consciência de que cada um é membro de “duas comunidades: uma que é verdadeiramente grande e comum [...] em que não tomamos em conta um setor ou outro, senão que medimos os limites de nossa nação por meio do sol; a outra

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

comunidade é a que nos tem sido atribuída pelo nascimento” (apud NUSSBAUM, 2005, p.85). O nascimento em uma determinada cultura não passa de um acidente, pois pertencer a uma classe social, a um grupo étnico, professar uma crença, praticar certos costumes não deveriam ser barreiras para reconhecer os ingredientes fundamentais da humanidade: o saber, a razão e a capacidade moral. A radicalidade de uma cidadania universal nos estoicos gregos e romanos se dá, na leitura de Nussbaum (2005, p.86), quando defendem que nosso primeiro compromisso deveria ser a lealdade para com a humanidade, “pela comunidade moral constituída por todos os seres humanos”.

Nussbaum (2005, p.86) também destaca a dimensão da cidadania universal na obra do estoico Cícero quando este argumentava em seus escritos “que o dever de tratar a humanidade com respeito nos exige tratar aos estrangeiros em nossa terra com honra e hospitalidade”. Cícero também defende que nunca deveríamos nos envolver em guerras agressivas, que a justiça deveria se sobrepor às conveniências políticas e que “formamos uma comunidade universal da raça humana cujos fins correspondem aos fins morais de justiça e bem-estar humano”.

Ser cidadão do mundo não significa ignorar ou renunciar certas filiações locais, mas sim dar-se conta de que estamos rodeados por círculos concêntricos: o primeiro é a própria identidade; o segundo, a família imediata e o restante da família; depois, os vizinhos ou os grupos locais; na sequência, os grupos étnicos, religiosos, linguísticos, profissionais e de gênero. Mas além de todos esses está o círculo da humanidade.

Nussbaum (2005) acredita que a educação tem uma imensa responsabilidade para avançar na direção de uma formação cosmopolita. Não seria defensável apresentar programas antissemitas, ou leituras preconceituosas nos processos formativos. Mas seria plenamente indicado que houvesse programas que fomentassem a sensibilidade em prol da cidadania universal. Conforme ressalta Nussbaum (2005, p.94), “a proposta estoica é que deveríamos selecionar programas de estudo que fomentem o respeito e a solidariedade mútua para evitar a ignorância que se apoia no ódio”. Trata-se de um desafio educacional imenso nos tempos atuais em que os particularismos, a xenofobia, o racismo, a misoginia e tantas outras práticas anti-cidadãs estão presentes no cotidiano das pessoas. Para além de um turismo estritamente mercadológico, cuja finalidade principal seria enriquecer grupos econômicos que querem transformar tudo em dinheiro, a cidadania universal

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

poderia se tornar um intenso e promissor processo formativo de interculturalidade que promove o respeito ao outro e às diferenças em prol de uma sociedade inclusiva, digna e democrática.

Mas afinal, o que é necessário para que a educação do século XXI seja protagonista na formação de sujeitos capazes de compreender o mundo a partir das diferenças culturais, das múltiplas tradições, das distintas manifestações religiosas? Como compreender a pluralidade do mundo, para além do território, das particularidades locais, das formas específicas de culturalidade? Na indagação da própria Nussbaum (2005, p.96): “o que todos os alunos devem aprender, já que todos, como cidadãos, interagimos com temas e pessoas de uma grande variedade de tradições?”

A partir da indagação feita por Nussbaum (2005), percebemos que a educação tem papel crucial na transformação de vida dos sujeitos e na forma como irão solucionar problemas. De acordo com Gramsci (1995), a educação contribui para a constituição da concepção do mundo dos sujeitos, e a escola pode ser, dentro de suas possibilidades, transformadora. Conforme ressaltam Fávero, Stefanello e Rosa (2021, p.152), “é através da escola por exemplo, que classes menos favorecidas podem promover consciência crítica, conhecer e lutar pelos seus direitos”. No entanto, para que os espaços escolares sejam transformadores e constitutivos de vida cidadã, é necessário transcender a visão instrumental de uma escola reduzida a preparação do mercado de trabalho. Os tempos e espaços escolares precisam estar inseridos em processos que promovam capacidades sociais, políticas e culturais dos sujeitos escolares, para além do consumismo e do mercado de trabalho. Nesse sentido, são as humanidades que contribuem para o desenvolvimento dessas capacidades e vão na direção oposta de uma instrumentalização da escola, que promove “a submissão da educação ao negócio, em tempos de domínio neoliberal” (Fávero; Tonieto; Consaltér e Centenaro, 2021, p.14).

Para Nussbaum (2005), no campo educacional, para que ocorra a gênese de um cidadão do mundo, não basta apenas a existência de cursos que contemplem as humanidades. É preciso tê-las presentes nos diálogos reais e, de certa forma, num clima interdisciplinar, que atente para a capacidade de questionar sobre a diversidade em um contexto diferente do seu. Sobre a educação e a cidadania universal, Nussbaum (2005, p.107) atenta para a construção de um currículo de relação que possam “induzir a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

cidadania no currículo” e adverte que não basta “criar cursos obrigatórios”, pois os objetivos de uma educação intercultural “podem e devem cruzar o currículo como um todo”.

É nas humanidades que os sujeitos encontram espaço para discutir, refletir, expressar e compreender o mundo em que vivem. De acordo com as reflexões de Sérgio Paulo Rouanet (1987), são consideradas como humanidades as disciplinas que contribuam para a “formação (*Bildung*) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata”, ou seja, que não tenham necessariamente como “objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo uma certa paidea, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição” (Rouanet, 1987, p.309).

Ao compreender as humanidades e suas dimensões enquanto parte da educação, a arte e a filosofia, por exemplo, se tornam protagonistas desse movimento. De acordo com Nussbaum (2015), a educação precisa resistir à forte tendência global de reduzir o ensino a uma ferramenta capitalista. Ela adverte que o pensamento crítico e o estímulo à imaginação são desenvolvidos principalmente nessas disciplinas/cursos (arte e filosofia). Esses elementos são cruciais para a manutenção dos sistemas democráticos.

A diversidade humana é outro aspecto destacado por Nussbaum (2005), ao relatar a experiência do Programa de Encontros Culturais, na qual elementos como cultura, história, gênero e pluralismo étnico, religião e sexualidade estão presentes. Conforme ressaltam (Fávero, Stefanello e Rosa, 2021, p.154) “o caráter interdisciplinar é fundamental na compreensão de mundo, utilizando literatura, antropologia, biologia, economia, filosofia e estudo de língua estrangeira, para que se construa uma discussão crítica dos problemas básicos nas diversas culturas”.

Para Nussbaum (2005, p.97), é importante que o sujeito, além de conhecer bem suas próprias tradições, sua cultura e as condições sociais de seu local de gênese, no seu processo de formação, saiba que isso é apenas uma parcela do que existe no mundo. Construir um currículo alicerçado nas humanidades possibilita oferecer os rudimentos da arte do mundo e a história que rodeia os sujeitos e, dessa forma, contribui na conscientização de que há uma grande quantidade de material desconhecida por eles.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O processo de lapidação do sujeito que reconhece nas humanidades as qualidades necessárias para compreender o mundo contemporâneo pode ser, de acordo com Nussbaum (2005), solitário e uma espécie de exílio da comodidade e das verdades absolutas.

Por fim, as humanidades nos capacitam a referenciar, compreender e discutir acerca de tantas culturas diferentes, grupos sociais, nações, tradições, sociedades. São as humanidades que nos permitem de maneira responsável, buscar soluções para os problemas atuais, a interdependência mundial faz parte dos sujeitos advindos da modernidade, e é uma tarefa do processo educativo cultivar nos estudantes a capacidade de se sentir parte do mundo em toda sua heterogeneidade.

Criar espaços formativos que mostrem aos estudantes a importância da autonomia e a atitude de indagar sobre os valores instituídos, auxiliá-los a perceber a riqueza que brota da pluralidade e da diferença, mobilizá-los para que consigam perceber a interculturalidade como uma fonte inesgotável de possibilidades culturais, estimular o pensamento crítico e instigar a cidadania universal são ações educativas imprescindíveis para salvaguardar o futuro da democracia e garantir a continuidade das humanidades no atual cenário societário.

Nussbaum (2014, p.16-21) apresenta quatro razões para sustentar a educação cosmopolita em nosso tempo: a) “a educação cosmopolita permite adquirir um maior auto-conhecimento”, considerado imprescindível para sair de si mesmo, das nossas idiossincrasias, saber olhar para nossos próprios hábitos e perceber que são históricos e contextuais; b) “Progredimos bastante se conseguirmos dar respostas às questões que implicam a cooperação internacional”, pois vivemos num mundo em que “o destino das nações está interligado relativamente a certos problemas, como o dos bens essenciais ou o da própria sobrevivência”; c) “consideramos que o resto do mundo tem obrigações que são muito concretas” e por isso é necessário pensar para além das fronteiras locais de uma comunidade ou de um país; d) é necessário defender o princípio de que devemos mantermo-nos unidos para além das fronteiras e de que devemos educar a imaginação e o pensamento das crianças, ajudando-as a ir além.

Nesse contexto, justifica-se a importância das humanidades enquanto preceptoras da cidadania universal, ou ainda, do cidadão do mundo no cenário contemporâneo, pois

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

são elas que possibilitam processos formativos que ajudam os sujeitos a perceberem o mundo sob o olhar da história, da arte, da evolução antropológica. É nesse sentido que a educação intercultural possibilitada pela presença das humanidades, conforme ressaltam Fávero e Tonieto (2010, p.116), pode se tornar um espaço de formação no qual as distintas diferenças decorrentes da pluralidade “não se anulam, mas dialogam e se conflituam na tentativa de eliminar a dominação e construir novos modos de compreensão das relações humanas”. A educação e os ambientes escolares pensados nessa perspectiva tornam-se “um tempo-espaço real para a promoção do ‘diálogo intercultural’, uma vez que abriga no seu cotidiano a diversidade cultural”.

Palavras-chave: Humanidades; Nussbaum; Educação democrática; Filosofia; Ética.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Altair Alberto; STEFANELLO, Flávia; ROSA, Francieli Nunes da. Interculturalidade e cidadania Universal: o papel imprescindível das humanidades na perspectiva de Nussbaum. In: In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba/PR: CRV Editora, 2021, p.143-158.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Juniro Bufon (orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba/PR: CRV Editora, 2021.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad**: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, M. **Educação e Justiça Social**. Tradução de Graça Lami. Ramada: Pedago, 2014.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O FENÔMENO DO CONHECER NA PERSPECTIVA DE HUMBERTO MATURANA E FRANCISCO VARELA

GIRARDI, Aracéli

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

araceli.girardi@gamil.com

8 – Filosofia e Educação

Dialogar sobre a educação, também é dialogar sobre o ser vivo, sobre a vida e o viver, sobre as experiências, sobre ser/fazer humano. O ponto de partida desse resumo expandido é proporcionado a partir da compreensão da Biologia do Conhecer, desenvolvida na obra “A Árvore do Conhecimento” (1995) e, “De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese, a organização do vivo” (1997). Tais concepções desenvolvidas pelos neurocientistas chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Diante da proposição indicada pelos autores, tendo na Biologia do Conhecer uma concepção relacionada ao ser vivo vivente, elucidando a organização¹ e a autonomia², como dinâmicas estruturais recorrentes do organismo e seu meio de existência. Nesse sentido, os autores (1997) afirmam que a Biologia do Conhecer pressupõe que somos antes de mais nada seres emocionais e não racionais, como prega a lógica cartesiana. Conhecer é a efetiva operacionalidade do ser vivo em seu domínio de existência possibilitando-lhe não só continuar vivo, mas na vivência melhorar seu mundo.

Temos, nas concepções da Autopoiese e da Biologia do Conhecer o fio condutor para a reflexão sobre os seres vivos, particularmente o ser vivo humano e sua auto-

¹ As relações que determinam, no espaço em que estão definidas a dinâmica de interações e transformações dos componentes e, com isso, os possíveis estados do sistema constituem a organização da máquina (Maturana; Varela, 1997, p. 137).

² Revelada de maneira contínua na capacidade homeostática dos sistemas vivos de manter sua identidade através da compensação ativa das afirmações (Maturana; Varela, 1997, p. 135).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

organização³, ou seja, seres vivos que se autoproduzem continuamente a si mesmos. Os autores nos provocam e chamam a atenção sobre questões atuais de educação, de direitos humanos, de estética, de política, de sociedade e de formação humana

A Autopoiese compreende como acontece a organização do ser vivo. É uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos, no domínio de sua existência (Maturana; Varela, 1997). O ser vivo compreendido como uma singularidade sistêmica e dinâmica, para entender a origem dos seres vivos, como entidades singulares e distintas, numa fenomenologia e herança sistêmica de reprodução. A Autopoiese “possibilita entender os fenômenos da simbiose celular e de formação de sistemas multicelulares como fenômenos espontâneos de conservação sistêmica de uma nova organização, como agrupamentos de células ou sistemas” (Maturana; Varela, 1997, p. 25). Em outras palavras, Autopoiese significa autoprodução.

Nos termos da Autopoiese e da Biologia do Conhecer, a fenomenologia biológica acontece no indivíduo, não na espécie. Se o modo de ser do indivíduo é determinado por sua organização autopoietica, então ninguém deveria ser descartável, redundante e prescindível. No sistema autopoietico somente as células mortas são descartadas e renovadas, ou seja, enquanto estiver vivo não acontece o descarte, ao contrário do que sucede, infelizmente, na estrutura social (Maturana; Varela, 1997).

Diante dessa proposição indicada por Maturana e Varela, tendo na Autopoiese e na Biologia do Conhecer diferentes bases para reflexões, torna-se possível também um diferente olhar, uma possibilidade alternativa para o ser/fazer diferente no contexto de nossas ações e posturas pedagógicas, de relações consigo, com o outro e com a biosfera, num elo de confiança, respeito e aceitação. Desta maneira, Maturana e Varela (1997) compreendem que o mundo vivido é o mundo viabilizado por nossa estrutura, onde o ambiente desencadeia em nós aquilo que nossa estrutura permite, nunca sendo determinante. Assim, a singularidade se faz presente nas percepções, podendo externar-se como uma complexidade incrível e admirável.

³ Princípio que apareceu com o conceito de homeostase de W. Cannon, tornou-se de larga aplicação a partir do movimento cibernético. Esse princípio expressa o trabalho interno dos sistemas vivos e não vivos, reconfigurando-se continuamente com as sucessivas perturbações externas (Pellanda, 2009, p. 107).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A pesquisa é de natureza bibliográfica e, com uma abordagem metodológica com base na epistemologia fundamentada por meio da explicação. Essa pesquisa de estudo encontra-se firmada na concepção epistemológica, pois, envolve a questão da concepção de ser humano, de vida, de viver e de mundo. “Uma explicação é sempre a reformulação de um fenômeno de tal maneira que seus elementos apareçam casualmente relacionados em sua gênese” (Maturana; Varela, 1997, p. 67). Uma explicação biológica precisa ser uma reformulação em termos de processos subordinados a Autopoiese dos organismos participantes, ou seja, uma reformulação no domínio fenomenológico biológico. [...], qualquer explicação biológica adequada tem a mesma validade epistemológica, que qualquer outro fenômeno no espaço físico (Maturana; Varela, 1997).

Portanto, somos sistemas vivos, com características biológicas e culturais em contínuos sucederes de dinâmicas relacionais e interações recursivas, imbricados aos processos cognitivos de nossa organização biológica e existencial. Nesse sentido, compreende-se que, “não há uma descontinuidade entre o social e o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e todos os seus aspectos estão fundados sobre a mesma base” (Maturana; Varela, 1995, p. 69).

Conscientes da coparticipação pedagógica, educador e estudante geram consigo uma ecologia cognitiva e emocional, muitas vezes catalisadora ou não de diversas ações e condutas. O caminho explicativo, tanto da Autopoiese como da Biologia do Conhecer compreende que a estrutura é fator determinante de todo ser vivo. Os acontecimentos de um determinado instante encontram-se acoplados a nossa estrutura naquele instante. Implica o determinismo estrutural, ou seja, o modo de interação entre os componentes interconectados, sem que sua organização sofra mudanças. Uma conduta compensatória a ser replicada de maneira recorrente e circular. Juntas Autopoiese e a Biologia do Conhecer possibilitam explicar o fenômeno do conhecer numa sucessiva circularidade de interações recorrentes.

A dinâmica de interações do ser vivo com o meio possibilita reconhecê-los como seres vivos sociais. As diferenças e variações entre os seres vivos, desencadeia uma rede de mudanças e transformações históricas, ou seja, a trama que constitui a existência histórica e social principalmente dos seres humanos. Nas reflexões de Maturana e Varela (1995, p. 130) “sem uma compreensão adequada dos mecanismos históricos de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

transformação estrutural é impossível entender o fenômeno da cognição”. Segundo Maturana e Varela (1995, p. 131) “história das mudanças estruturais de um determinado ser vivo é sua ontogenia”. Nessa evolutiva,

[...] todos os seres vivos começam com uma estrutura inicial que condiciona o curso de suas interações e delimita as mudanças estruturais que tais interações desencadeiam. Ao mesmo tempo, eles nascem num determinado lugar, num meio que constitui o entorno em que se realizam e interagem, e que consideramos também ser dotado de uma dinâmica estrutural própria, operacionalmente distinta do ser vivo (Maturana; Varela, 1995, p. 131).

Enquanto observadores, compreendemos o ser vivo como uma unidade imbricada a uma determinada organização. Assim, entende-se que o ser vivo se constitui, a partir de duas estruturas fundamentais, independentes uma da outra – o ser vivo e o meio. Ambas as estruturas ser vivo e meio, representam uma congruência estrutural de fundamental importância. De acordo com Maturana e Varela (1995) em tal congruência estrutural, uma perturbação do ambiente não determina o que acontecerá ao ser vivo, pois é a estrutura deste que define que mudanças ocorrerão como resposta. Para os autores as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e seu meio são desencadeadas pelo agente perturbador, mas determinadas pela estrutura do sistema perturbado. “O mesmo vale para o meio: o ser vivo é uma fonte de perturbações, e não de instruções” (Maturana; Varela, 1995, p. 131).

Nesse sentido, “a validação de todo conhecimento nos seres vivos, principalmente nos indivíduos humanos procede necessariamente, em sua autopoiese continuada” (Maturana; Varela, 1997, p. 117). Por meio do acoplamento de conduta, ou seja, da atuação entre si dos sistemas autopoieticos de um organismo, podem ocorrer diversas deformações. Por exemplo, a conduta autopoietica de um organismo A (pai/mãe/educador), passa ser fonte de deformação para um organismo B (filho/estudante). Nisso, a conduta compensatória do organismo vivo B (filho/estudante) atua como fonte de deformação para A (pai/mãe/educador), cuja conduta compensatória atua como deformação para B e, assim sucessivamente, de modo recorrente e contínuo, até que o acoplamento entre ambos, A e B seja interrompido. Estas deformações da conduta acoplada entre os organismos A e B, constituem as interações comunicativas.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Em um ambiente, onde o pai atua com seu filho, a mãe atua e interatua com seu filho e o educador interatua com o estudante, ocorre um acoplamento de conduta → deformação compensatória. Maturana e Varela (1997) compreendem que, os organismos acoplados são capazes de uma conduta plástica e permanente, modificáveis nas interações e, suas trocas de deformações acopladas constituem as duas ontogenias concatenadas para darem origem a um âmbito consensual de conduta acoplada a ser especificada durante o processo de sua geração. Ao desenvolver um fluxo de interações concatenadas, a conduta de cada organismo em cada relação é determinada por sua organização autopoietica, sendo para o outro fonte de deformações compensáveis e significativas nesse contexto de condutas acopladas.

Conceitualmente, acoplamento, na perspectiva de Maturana e Varela, é diferente do que se diz tradicionalmente: educar é resolver problemas ou educar é dizer para a criança o que ela precisa para viver o amanhã. Para os autores as relações entre pai, mãe e filhos, professores com estudantes, estudantes e as pessoas para consigo mesmo ocorrem em um âmbito consensual de condutas e interações recíprocas como ontogenias acopladas, que resultam num domínio linguístico. E, por domínio linguístico compreendem um domínio consensual resultante desses acoplamentos. De acordo com Maturana e Varela (1997) o organismo A não determina e nem pode determinar a conduta do organismo B, devido sua própria natureza mesma da organização autopoietica, que faz com que toda mudança experimentada seja necessária e, determinada por sua própria organização e não pela transmissão de informação.

Nesse ambiente interatuante de deformações de condutas consensuais, A e B são sistemas acoplados em seus estados descritivos, constituindo as descrições linguísticas de si mesmos, como observadores e também como observadores de sua observação, ou seja, a auto-observação, como conduta consciente. Persiste ainda a lógica de que o observador, ao examinar as perturbações compensadas pelo sistema nervoso tem a ver com a internalização de algo do meio. Para Maturana e Varela (1995) adotar essa descrição, é meramente algo útil para a comunicação entre observadores. Em outras palavras: descrever a aprendizagem como uma internalização do meio confunde as coisas, pois sugere que na dinâmica estrutural do sistema nervoso há fenômenos que existem, apenas no domínio de descrições de alguns organismos capazes de linguagem, como nós.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

O meio e o operar do organismo estará sempre entrelaçado à aprendizagem, portanto, aprendizagem e acoplamento estrutural estão imbricados, uma é expressão da outra. Mas, “o que significa dizer que o conhecimento é um ato cognitivo?” (Maturana; Varela, 1995, p. 200). Para os autores os critérios utilizados para evidenciar se um indivíduo humano possui conhecimentos, firma-se como ação efetiva, dentro do domínio de resposta. Por isso, “Toda interação de um organismo, toda conduta observada, pode ser avaliada por um observador como um ato cognitivo. O viver – a conservação ininterrupta do acoplamento estrutural como ser vivo – é conhecer no âmbito do existir. Viver é conhecer” (Maturana; Varela, 1995, p. 201).

O sistema nervoso participa efetivamente no processo cognitivo de duas maneiras distintas, a saber, amplia o âmbito de estados possíveis, por meio de sua plasticidade, desenvolvendo diversas possibilidades sensório-motoras e, contribui ao possibilitar novas dimensões de acoplamento estrutural para o organismo em diferentes interações. Deste modo, o sistema nervoso expande as capacidades de conhecimento do organismo e possibilita ampliar estados internos com a participação do cérebro e a diversidade de interações possíveis. Para Maturana e Yáñez (2009) a estrutura do sistema nervoso constitui-se como uma dinâmica fechada, que muda continuamente no curso do organismo vivo em suas atividades e, no fluir das interações do organismo com o meio, em todas as dimensões. Assim, a conduta adequada na relação organismo e meio surge de seu fluir, a partir do acoplamento estrutural, resultado da contínua transformação do sistema composto entre a circularidade espontânea, o organismo e o meio.

É, pois de fundamental importância compreender os fenômenos cognitivos, entender quando um ato é cognitivo. Nas reflexões dos autores, falamos de conhecimento toda vez que observamos uma conduta efetiva, num contexto assinalado num domínio que definimos com uma pergunta (explícita ou implícita), que formulamos como observadores. Os autores (1995) afirmam que, em organismos cujo sistema nervoso é tão rico e variado como o do indivíduo humano, os domínios de interação possibilitam a geração de novos fenômenos ao possibilitar novas dimensões de acoplamento estrutural. Foi isso, que possibilitou a linguagem e a consciência humanas (Maturana; Varela, 1995). Para eles o fato da conduta do organismo, sob condições de interação recorrente ou novas,

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ser autopoietica, aparece como adaptativa para um observador, é de fato o resultado necessário do contínuo operar homeostático do sistema nervoso e do organismo.

Deste modo, compreende-se que as mudanças que o sistema nervoso adota no domínio de estados possíveis, tem lugar ao longo da ontogenia do organismo, como resultado de suas interações e constituem a aprendizagem. A aprendizagem, como um fenômeno de transformação do sistema nervoso associado à uma mudança de conduta, tem lugar na manutenção da autopoiese e ocorre devido ao contínuo acoplamento entre a fenomenologia estado-determinada do sistema nervoso e a fenomenologia estado-determinada do ambiente (Maturana; Varela, 1997). Aprendizagem significa a expressão do acoplamento estrutural e, seu funcionamento mantém a compatibilidade entre o operar do organismo e seu meio. E, mais uma vez, para o observador, toda interação de um organismo e toda conduta observada representam um ato cognitivo - o ser imbricado ao conhecer.

Conhecer equivale ao entrelaçamento do viver cotidiano e como experiências cotidianas. Deste modo, todos os seres biológicos, incluído o *homo sapiens* possuem dimensões cognitivas e potencialidades para diversos domínios de condutas adequadas aos contextos vivenciados. Significa também, um ato contínuo e recorrente de conhecer seu mundo de existência. Ou seja, “A partir da experiência cotidiana do conhecer, nos possibilita gerar a explicação de sua origem. O começo é o final” (Maturana; Varela, 1995, p. 258). Nesse sentido, nos encontramos imersos em interações e, conseqüentemente somos resultantes da história dos seres vivos, em especial a história do *Homo sapiens*. Para Maturana e Varela (1995, p. 259) “todo fazer leva a um novo fazer: é o círculo cognitivo que caracteriza o nosso ser, num processo cuja realização está imersa no modo de ser autônomo do ser vivo”. E, nesse sentido os autores (1995, p. 260) consideram que **“ao tentar conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser”** (grifos meus).

O estudo e compreensão sobre as concepções da Autopoiese e da Biologia do Conhecer, apontam para uma alternativa, uma perspectiva própria, específica do fenômeno social, ou seja, reconhecer o indivíduo humano em sua autonomia e unicidade, não somente enquanto espécie ou membro de um determinado grupo.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Por isso mesmo, na atualidade faz-se relevante e urgente uma concepção educativa que viabilize a ética emergida da consciência biológica e social, capaz de desenvolver uma reflexão humana central, como fenômeno biológico e social constitutivos. E, nesse viés de condutas, ações e reflexões, toda vez que emergem circunstâncias contraditórias ou opostas a outro indivíduo humano, para que nós, indivíduos humanos – *Homo sapiens-amans*, possamos considerar ser nosso ponto de vista resultante de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial tão válido e aceito, quanto o de nosso oponente, ainda que identificado como menos desejável. Tudo isso, requer diferentes imaginários, diferentes agires/fazeres educativos e pedagógicos e assim, conhecer nosso próprio ser.

Palavras-chave: Autopoiese; Biologia do conhecer; Aprendizagem; Ser humano.

REFERÊNCIAS

MATURANA, Humberto Romesín. VARELA, Francisco Garcia. **DE MÁQUINAS A SERES VIVOS AUTOPOIESE**- a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Humberto R. VARELA, Francisco G. **A Árvore Do Conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Campinas - São Paulo. Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto Romesín. YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Maturana & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

LEITURA FILOSÓFICA DA HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL SOBRE A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

BAROSSO, Christiane Oliveira de Jesus

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

christianeoliveriajesus@gmail.com

TEDESCO, Anderson Luiz

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

anderson.tedesco@unoesc.edu.br

8. Filosofia e Educação.

O Neoliberalismo tem influências decisivas no cenário atual das sociedades capitalistas, pois se impõem como uma lógica perversa da racionalidade, cujas consequências são danosas e causam de doenças psíquicas e mal estar nos comportamentos humanos. Também no contexto educacional se percebe nitidamente que a presença dessa racionalidade neoliberal, conduz para uma escolarização da formação de sujeitos que são doutrinados a servir os desígnios econômicos da sociedade, forjados em valores e tendências de um capitalismo selvagem. Para tal, muitos conhecimentos e saberes não são refletidos e vividos em sala de aula, pois são considerados “inúteis” ao sistema, e assim não possibilitam uma formação integral de uma consciência filosófica do sujeito, que por sua vez se torna um ser não pensante e mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Por isso se questiona se o ensino de história local e regional pode contribuir para uma formação filosófica do sujeito e uma consciência histórica, que ocorre na escola e cria condições e possibilidades para refletir sobre a lógica da racionalidade neoliberal. O problema que orienta a discussão se assenta na defesa do Ensino de História Local e

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Regional, como subsídios epistêmicos, filosóficos, genealógico e ético na formação dos sujeitos que se tornam escravos de um sistema da morte do humano – Necropolítica.

Quanto a metodologia adotada, se caracteriza na pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico. E a produção escrita, dialogou com os autores Dardot (2004), e Jorh Rusen (2010), entre outros. Para discutir tais questões, o texto primeiramente traz uma contextualização do neoliberalismo e de sua racionalidade perversa na formação para o mercado de trabalho e na desapropriação do sentido profundo da consciência da História Local e Regional nos currículos escolares.

Em nossa reflexão se busca constituir uma educação filosófica que desenvolva integralmente o sujeito e crie condições do emergir de uma identidade crítica e responsável com a História Local e Regional. A racionalidade neoliberal é danosa porque acaba “podando ou sucumbindo” essa construção de identidades ao trazer para o espaço escolar os de um capitalismo perverso da produção e dos resultados da empresa. É, portanto, uma educação preparatória para o mercado de trabalho que resulta ainda mais em formação técnica e não reflexiva de um contexto de exploração do capital humanos e de seu adoecimento social.

Na conjuntura atual em que vivemos, no que se refere ao âmbito educacional, vemos que com o passar do tempo, em virtude do modo de produção capitalista, o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, gradativamente se configurou e organizou com base e nos moldes do racionalismo neoliberal. O Neoliberalismo é uma doutrina econômica oriunda do liberalismo econômico, surgido no século XVIII em oposição ao Mercantilismo, defendendo que o Estado não intervenha na economia. Este foi se instalando nas sociedades, e hoje é o que “dita” não só questões econômicas, mas a própria conduta humana individual e coletiva. De acordo com Trevisol e Almeida (2019, p.205) “O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais”. Assim sendo, essa onda neoliberal se instalou nas sociedades, permeando e regulando a vida das pessoas. Dentre os vários campos que são impactados pelo Neoliberalismo, destaca-se o da Educação. As características, ideias, tendências e valores neoliberais chegaram até as escolas, pois é nesta que a subjetividade é construída e desenvolvida a partir dos conhecimentos e saberes acumulados e construídos historicamente pela humanidade.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Essa influência da racionalidade neoliberal em espaços educativos passou a existir e funcionar a partir de uma perspectiva empresarial. A escola começou a ser concebida e vislumbrada como uma empresa, com as características e mecanismos desta. O processo ensino-aprendizagem é desenvolvido nessa perspectiva que visa gerar e/ou produzir sujeitos aptos a atuarem no mercado de trabalho, a partir dos princípios da concorrência, competitividade e eficiência. De acordo com Trevisol e Almeida (2019, p.204):

Portanto, entender o neoliberalismo como racionalidade de mundo nos permite compreender a organização das escolas a partir de uma cultura empresarial. Esta forma de organização escolar possibilita que os processos educativos sejam pensados a partir do princípio da concorrência, competitividade e eficiência.

A escola se tornou fornecedora de uma “mercadoria padronizada”, ao desenvolver um discurso e uma prática, através do planejamento, currículo e teorias, onde são ensinados saberes úteis ao setor econômico, entregando a sociedade um sujeito preparado para o trabalho, flexível e adaptável a quaisquer condições. Como coloca Laval (2004, p.03) “O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica.” Dessa maneira, a escola se torna um instrumento do setor econômico, para moldar e manipular a formação dos sujeitos, de acordo com suas necessidades do mundo do trabalho.

Tal influência da racionalidade neoliberal resultou em impactos negativos, pois ao desprezar conhecimentos basilares da formação integral do sujeito, acabam trilhando em uma formação de sujeitos cujos valores são da concorrência, competitividade e eficácia. Assim ficam de fora os conhecimentos, competências e habilidades que possibilitam criar condições para uma criticidade e humanização em suas relações de viveres em sua plenitude.

Por sua vez, as áreas são reduzidas, e não criam possibilidades de espaços de diálogos aos estudantes para criticarem, pensarem, questionarem e refletirem sobre seu próprio viver, e suas relações sociais. Abrir-se para essa formação integral do sujeito e de sua subjetividade é olhar para o Componente Curricular de História e visualizar nele subsídios para a formação da chamada Consciência Histórica. Segundo Martins (2019, p. 55):

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal de existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o a compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo.

A História permite ao sujeito construir sua consciência, em relação a si e ao outro, a partir de reflexões sobre sua vida e existência, ao longo do tempo e do espaço em que vive. E assim possa construir sua identidade e sentir-se pertencente ao mundo do qual faz parte e constrói sua história. Neste contexto atual, o conhecimento histórico se torna fundamental para a compreensão do mundo e das sociedades humanas. É na escola que se adquire e entra em contato com esses conhecimentos, os quais possibilitam aos estudantes se apropriar de saberes para entenderem os acontecimentos do passado, em consonância com o presente. De acordo com Silva (2019, p.53) conforme citado por Rüsen (2006):

A partir dos conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre acontecimentos históricos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente. Essas conexões interligam uma história articulada e narrada conforme a vida prática para a história que vem, conscientemente, pela aprendizagem e produz narrativas plausíveis a uma realidade preexistente e distante temporalmente.

Neste sentido, os currículos escolares organizam os conteúdos de História influenciados pela visão eurocêntrica, valorizando a cultura e a tradição europeia, como referência, considerando-a mais avançada, melhor e superior as demais. Como considera Costa (2019, p. 132) “Como se ao longo do tempo tivesse havido uma única direção na qual as sociedades se desenvolveram, naturalmente passando pelo predomínio das sociedades europeias, tidas como parâmetro de civilização”. Outros conhecimentos significativos, que não remetem as tradições europeias, não são contemplados nas abordagens históricas.

Dentre os vários saberes históricos encontra-se a História Local e Regional, que permite que os estudantes possam entrar em contato com conhecimentos mais próximos

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

de si e de sua realidade, em detrimento de um ensino que dá ênfase a História Eurocêntrica. De acordo com Costa (2019, p.132):

O uso da história local para o ensino de história pode ser considerado tanto a partir do seu próprio valor quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico.

Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nosso recortes, como bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem ao limites geográficos e políticos do lugares) ou como o lugar de onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades).

A história vivida pelos estudantes é fundamental na construção de sua consciência histórica, identidade e pertencimento. Estes sujeitos podem reconhecer-se como agentes e produtores da história. E a partir dela, fazer interrelações com os demais conhecimentos históricos, num sentido do micro para o macro, e vice-versa.

Este sujeito histórico poderá então agir, interagir e questionar sua realidade, identificando aspectos positivos e negativos que influenciam sua existência, na sociedade e no mundo. E dessa forma, buscar e lutar por melhores condições nas diversas escalas e setores da sociedade. Pessoas “anônimas” são percebidas e integradas ao processo histórico, do qual todos fazem parte. Ou seja, por meio do currículo ir além dos conteúdos históricos previstos na grade, abordando e incluindo conhecimentos históricos locais e realidades sociais, econômicas, políticas e culturais, formando sujeitos “qualificados” para atuar nestes âmbitos na sua realidade de vivência.

O que se tem nas escolas é um currículo globalizado e universalizado que se assenta na racionalidade neoliberal, que se instalou nos países periféricos, que impede a consolidação de currículos que atendam as identidades locais. O modelo curricular “global e eurocêntrico” elimina o “local” diante do mundo capitalista. As identidades locais são padronizadas para anteder esse modelo. Conhecimentos históricos locais não são contemplados, mesmo estes sendo legítimos, necessários e válidos, para se contrapor à racionalidade neoliberal instalada. Ao invés disso, se padroniza as identidades locais, em um currículo permeado por valores neoliberais que “moldam” sujeitos de acordo com as necessidades do sistema.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A racionalidade neoliberal está presente em todos os setores, e na educação se instalou com veemência. Nas instituições escolares o Neoliberalismo encontrou grandes alicerces para se impor, ao conceber e vislumbrar a escola nos moldes de uma empresa.

Os valores empresariais se instalaram nas escolas, por meio dos seus discursos, teses, currículos e práticas pedagógicas. São ensinados conhecimentos e saberes úteis ao setor econômico, ao construir uma subjetividade atrelada ao capitalismo. Os sujeitos que estão nas escolas, estudam e se qualificam para o emprego, com os conceitos e valores da concorrência, competitividade e eficiência consolidados na sua formação.

Neste processo o Componente Curricular de História acaba tendo abordagens desconsideradas, ao preparar para o pensar e refletir a História da qual os estudantes fazem parte e constroem todos os dias onde vivem e estabelecem relações com os pares. Assim sendo, no âmbito da História, a Local e Cotidiana permite aos estudantes ter contato com um conhecimento que lhe é próximo, algo de sua vivência, no sentido de sentir-se pertencente a ela, construindo e desenvolvendo a sua identidade. As abordagens históricas tem por foco uma História Eurocêntrica e estereotipada, longe da realidade dos estudantes, do lugar e da sociedade que fazem parte.

É preciso uma reformulação do ensino de História no sentido de reestruturá-lo para uma formação integral dos sujeitos, estabelecendo ligações entre a História Geral e a História vivida todos os dias, por todos os seres humanos, em todos os lugares e o tempo todo, para a construção de uma identidade de pertencimento e busca por igualdade, justiça e liberdade. Portanto, se faz necessário consolidar maneiras de resistência a racionalidade do neoliberal no âmbito escolar, com um currículo que possibilite abrir-se para constituição de valores locais, regionais e globais, profanando fronteiras dos conhecimentos eurocêntricos, e avançando em pensares e viveres de uma consciência histórica enquanto identidade humana e planetária.

Palavras-chave: educação; história; local; cotidiano; neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.324 p. Tradução de : Maria luiza M. de Carvalho e Silva.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: UFPB, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.

SILVA, Cristiani Bereta. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

TREVISOL, Mario Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.12, n.3, set./dez. 2019.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

A POSSIBILIDADE DO CUIDADO DE SI E EM EDUCAÇÃO SEGUNDO

MICHEL FOUCAULT

BERTOTTO, Cláudio

Instituto Federal Catarinense – Videira (IFC) / Universidade de Passo Fundo (UPF)

claudio.bertotto@ifc.edu.br

CORRÊA, Sergio Fernando M.

Instituto Federal Catarinense – Videira (IFC)

sergio.correa@ifc.edu.br

8. Filosofia e Educação

No processo de formação da subjetividade do sujeito contemporâneo, no qual a educação participa como agente de construção, encontramos uma forte tendência para uma formação da subjetividade direcionada aos interesses do sistema de produção capitalista, aos interesses econômicos e um enfraquecimento da formação humana emancipadora e autodeterminante. Percebe-se uma ideia com forte apelo de transformação do sujeito em uma micro-empresa ou em empreendedor de si (DARDOT; LAVAL, 2016), que materializa a possibilidade do sujeito tornar-se empreendedor de si mesmo.

Em contrapartida, há uma resistência em aceitar a filosofia e a educação alinhadas a economia e seus interesses. Existe no processo histórico da educação, um pensamento crítico engajado com concepções e atrelado modelos que carregam a ideia de educação para a formação do sujeito autônomo, capaz de se autogovernar. Desse modo, perante uma sociedade neoliberal, que predominantemente percebe o indivíduo como uma molécula empresarial, se faz necessário pensar uma educação para uma resistência a este movimento de subjetivação.

Sendo assim, levantamos a seguinte questão: como os pressupostos da ética foucaultiana do sujeito relacionam-se com a educação compreendida como formação humana para o cuidado de si? Como se caracterizaria uma prática educativa que atendesse às interpelações e estivesse em sintonia com uma ética do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) em Foucault? A noção de cuidado de si pode enfrentar e resistir a uma educação voltada para o desenvolvimento de competências? As concepções que emergem da ideia

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

estética da existência podem fazer frente a educação neoliberal? A hipótese desta comunicação é de que o enfrentamento desta modelo de educação pode ser enfrentado a partir da ética do exercício e cuidado de si, fundamentado na estética.

Assim, a temática dessa comunicação gira em torno da análise dos fundamentos para uma formação ética do sujeito em Michel Foucault, relacionando-a à questão da educação como formação humana compreendida como exercício de si. Para tanto, esse estudo tem por objetivo analisar a educação alinhada a uma esfera emancipatória de uma subjetividade autodeterminante, especialmente na terceira fase do pensamento do filósofo francês.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e para tal pratica uma análise imanente como os textos de Foucault e promove uma discussão com alguns comentadores. Portanto, o nosso propósito procedimental é o de efetuar uma leitura crítico imanente de algumas aulas e entrevista de Michel Foucault na fase final do seu pensamento. Como a genealogia Nietzsche orientou o pensador francês em suas atividades de pesquisa, seguiremos também as linhas gerais do método utilizado por Wolfgang Müller-Lauter, um importante intérprete da Obra de Nietzsche.

O pesquisador em questão define com clareza o que significa ler a obra de um filósofo: “esforço para compreender um pensador em seus interesses mais próprios, mesmo quando se quer observá-lo de ‘fora’, de qualquer ponto de vista que seja” (MÜLLER-LAUTER, 2009, p. 24). É com o uso desse método que o comentador pretendeu criticar o entendimento do conceito de metafísica que Martin Heidegger atribuiu à Nietzsche (Cf.: MÜLLER-LAUTER, 1997, p.72). Acreditamos que este método de ler Nietzsche pode ser usado como ferramenta para compreender os interesses e questionamentos específicos de Michel Foucault, pois assim estaremos atentos àquilo que o próprio autor quis dizer ou disse.

As respostas para a problemática de pesquisa serão abordadas se relacionam, portanto, com a noção de ética a partir dos escritos de Foucault, especificamente a *Hermenêutica do Sujeito* e as entrevistas publicada no V Vol. dos *Ditos e Escritos*, da edição brasileira. Nesses textos buscamos uma noção de educação que fundamenta práticas de estilo de vida livre e autodeterminante pautada no cuidado de si. Tais obras podem nos apresentar elementos para ir além do diagnóstico do presente e prospectar

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

possíveis cenários de transformação da realidade e, conseqüentemente, uma perspectiva emancipadora do sujeito.

As aulas de *A Hermenêutica do Sujeito* assim como textos curtos e entrevistas desse momento final de sua atividade intelectual, são marcados por uma preocupação com a temática ética, com a busca de uma forma de produzir a vida, uma vida que seja marcada pelo cuidado de si. Para isso, Foucault volta aos antigos gregos, a fim de justificar que a ética deve ser uma estilística da existência, pela qual cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte.

O sujeito, ao constituir estilos diferenciados de vida, promove o surgimento de focos de resistência aos mecanismos disciplinadores de poder e dominação que têm como objetivo normalizar e padronizar a existência humana. O homem, voltando-se para si reflexivamente, alcança um patamar de liberdade e dá a si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais, esculpindo, assim como obra de arte, sua vida e subjetividade. Para tanto, os temas – fundamentados na obra de Foucault - abordados nas entrevistas e nas aulas tratam de questões já desenvolvidas ao longo da obra pelo autor.

Na entrevista *Uma Estética da Existência* (FOUCAULT, 2004b) o diálogo se inicia tratando das dificuldades de um tema caro a Foucault, “*dificuldades e se sua viagem pelo mundo Grego-Romano*” (FOUCAULT, 2004. p.288). Argumenta que algumas dificuldades surgem somente no momento de estudar um tema e da escrita de um livro. Há um risco que se corre, o risco de se saber de antemão onde se quer chegar com a escrita. “*quando se sabe de antemão onde se quer chegar, falta a dimensão da experiência, que consiste precisamente em escrever um livro correndo o risco de não se chegar ao fim*” (FOUCAULT, 2004. p.288).

O núcleo da perspectiva ética de Foucault está na compreensão da estética, ligada a uma filosofia prática e a sensibilidade.

Foucault nos indica pontos que podem ajudar na compreensão da ideia de estética da existência. Primeiro, há uma dimensão da experiência como fecunda geradora da existência, experiência de risco, do inusitado, do surpreendente., assim como na escrita, algo que foge das dimensões planejadas, que nos remete a algo que desconhecemos. Somos afetados e deslocados para um movimento de busca. Essa experiência, de correr o

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

risco da escrita livre, é um processo que se configura como um espaço em que o sujeito pode no agir em liberdade.

Na justificação da volta aos gregos, podemos encontrar em sua resposta, os fundamentos de uma constituição do sujeito como experiência estética: “*ao invés de estudar a sexualidade nos confins do saber e do poder, tentei pesquisar mais para trás como havia constituído, para o próprio sujeito, a experiência de sua sexualidade como desejo*” (FOUCAULT, 2004b, p.288). Essa escolha está mais clara na entrevista intitulada e publicada três dias após sua morte *O Retorno da Moral*.

- É verdade que quando escrevi o primeiro volume da sexualidade, há sete ou oito anos, tinha totalmente a intenção de escrever estudos de história sobre a sexualidade a partir do século XVI, e analisar o futuro desse saber até o século XIX. Porém, ao fazer esse trabalho me dei conta de que isso não funcionava; permanecia um problema importante: por que fizemos da sexualidade um problema moral? Então me fechei, abandonei os trabalhos que havia feito sobre o século XVII e voltei para trás: inicialmente, ao século V, para verificar os primórdios da experiência cristã, depois, ao período imediatamente precedente ao fim da antiguidade. Finalmente terminei, há três anos, pelo estudo da sexualidade no séculos V e IV a.C. Vocês me dirão: foi pura distração de sua parte no início, ou havia um desejo secreto que você havia escondido e que, no final revelou? Não sei nada quanto isso. Confesso que nem quero saber. Minha experiência, tal como a vejo agora, é que eu apenas poderia realizar essa história da sexualidade de modo conveniente, retomando que teria se passado na Antiguidade, para verificar como a sexualidade foi manipulada, vivida e modificada por um certo número de atores” (FOUCAULT, 2004b. p.261)

Há uma busca por uma genealogia da história da sexualidade e em dar fundamento e coerência ao seu trabalho investigativo, afirmando que talvez aconteçam mudanças de perspectiva, mas o problema é o mesmo: “*A relação entre sujeito, verdade e a constituição de experiência*” (FOUCAULT, 2004b. p.289). Foucault, quer analisar como os jogos de verdade incorporam práticas humanas, bem como o sujeito é afetado. Nas práticas gregas, sem cair no erro da generalização, principalmente no período do helenismo e no início do cristianismo, as práticas do cuidado de si como uma estética da existência, podem ser entendidas como espaços para afirmar a liberdade.

Esse tema tratado na entrevista *Uma Estética da Existência* abordar o tema da moral recorrendo aos gregos e demonstrado como as práticas da formação humana poderiam representar práticas de liberdade. Diante disso, dois pontos são destacados. O primeiro trata da moral greco-romana como essencialmente uma prática de liberdade,

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

como um estilo de liberdade. O segundo, já no cristianismo – não o cristianismo dos dois primeiros séculos – como uma moral que segue um código de obediência.

Quanto a essa elaboração de sua própria vida como uma obra de arte pessoal, creio que, embora obedecesse a cânones coletivos, ela estava no centro da experiência moral, da vontade de moral na antiguidade, ao passo que, no cristianismo, como uma religião do texto, a idéia de uma vontade de Deus, o princípio de uma obediência, a moral assumia muito mais a forma de um código de regras (FOUCAULT, 2004b, p. 290).

A falta de uma moral pautada em códigos pode, segundo Foucault, ter deixado espaços para a busca e a vivência de uma moral da estética da existência. A tradição cristã imprimiu na cultura ocidental uma ética do dever, da lei que se afastou da estética.

Questionado se o acúmulo de conhecimento sobre o corpo, a sexualidade, a disciplina proporcionou mudanças e melhorou a relação com o outro, Foucault responde: “não posso me impedir de pensar que toda uma série de coisas foram colocadas em discussão” (FOUCAULT, 2004b, p.290) e que talvez a melhoria não se dá somente em relação ao outro, mas também em relação ao corpo e a mulher, com a sexualidade. A conclusão em forma de pergunta é que os saberes - ligados ao estilo de liberdade – nos ajudam a viver melhor, mas não deixa entender como uma resposta final ao tema.

Trata-se de saber como os mecanismos tinham funcionado como forma de repressão ao longo da história e a partir desses saberes abre-se a possibilidade das pessoas para o autodeterminismo e “*fazer – sabendo tudo isso – a escolha de si*” (FOUCAULT, 2004b, p, 290).

Foucault destaca que na política não há mais sujeitos soberanos. Não há mais possibilidade na política e no poder do exercício da soberania. A relação do sujeito se dá a partir de práticas de libertação, não mais somente de sujeição. “*Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de libertação ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade*”(FOUCAULT, 2004b, p. 291).

Ao reconstruir, na obra *Hermenêutica do Sujeito*, genealogicamente essa volta à tradição, Foucault (2004) problematiza toda historiografia da filosofia que interpretou o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) socrático como preponderante sobre o cuidado de si (*epiméleia heautoû*), para assentar na consciência de si as relações entre o sujeito e a verdade, nos termos em que foi concebida desde a modernidade.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Para Foucault (2004a), o cuidado de si já estaria presente na cultura nos diálogos platônicos Alcibíades e Apologia, particularmente, nos discursos e interpelações de Sócrates. No primeiro diálogo Sócrates interpela Alcibíades levando a que este último, proveniente de uma família nobre e ávido por assumir o governo da cidade, se ocupe de si mesmo, percebendo que, não obstante o seu desejo e a sua proveniência social, ainda não está em condições para governar os outros na medida em que apresenta um déficit pedagógico e autocrítico em sua formação, ignorância em relação ao objeto de seu projeto político e, enfim, incapacidade em governar a si próprio.

Na sua interpretação de Sócrates, conclui que aquele que é incapaz de governar a si, também é incapaz de governar os outros e viver em conformidade com a sociedade. Ao direcionar essa concepção de sujeito para a educação, supõem-se princípios práticas que possibilitem uma abertura para com o outro, uma reciprocidade do cuidado constituída na singularidade das relações entre mestre e discípulo, professores e estudantes, sempre na perspectiva de criação de novos modos de vida. Modos que podem fazer resistência ao modelo de educação empreendedora.

A tarefa dos que estão envolvidos com a educação, como por exemplo o mestre, seria cuidar dos outros e, conseqüentemente, cuidar de sua própria constituição como sujeito da ação pedagógica, indo além caminhos normativos da educação tradicional impulsionada pelas políticas governamentais capitalistas. Essa percepção permitiria repensar a educação como um caminho de formação humana voltada para uma vida não punitiva e disciplinadora. Mas, para isso, seria preciso aplicar o conceito de cuidado de si nas práticas do dia-a-dia.

Em seu desenvolvimento subsequente, o cuidado de si se configurou como, na proposta de Foucault em uma atitude geral para consigo, para com os outros e para com o mundo. Pode ser uma forma de olhar que se desloca de fora para si mesmo, o que implica maneiras de atenção “ao que se pensa e ao que passa no pensamento” (FOUCAULT, 2004a, p. 14) e em espécies de práticas, próximas aos exercícios e à meditação. Para o autor, essas ações exercidas de si para consigo, por meio das quais, “nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos configuramos” (FOUCAULT, 2004a, p. 15).

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Portanto, ao analisar a concepção ética de Michel Foucault referente ao homem moderno, ao cuidado de si e sua importância para uma vida autodeterminante, abre-se um espaço para se refletir como esses conceitos podem ser complementares com a educação compreendida como esfera de configuração e efetivação humana para além dos mecanismos condicionantes que controlam e massificam.

A importância de se discutir este tema se dá pelo fato de que há inúmeras formas de subjetivação dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. As tecnologias de controle cada vez mais se proliferam de maneira dissimulada e produzem subjetividades heteronômicas e fragilizam a capacidade autodeterminantes dos indivíduos.

Palavras-chave: cuidado-de-si; subjetivação; educação; ética; estética.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

FOUCAULT, M. Ditos e escritos. Ética, sexualidade, política. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. v. 5.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. A doutrina da vontade de poder em Nietzsche. Trad. de Oswaldo Giacoia Junior; apresentação de Scarlett Marton. São Paulo: Anablume, 1997.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

EL SELF MADE MAN: O SUJEITO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DO VALOR

DUTRA, Patrick

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Patrickdutra.his@unesc.net

MUELLER, Rafael Rodrigo

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) /

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

rrm@unesc.net

8. Filosofia e Educação

Financiamento: Capes

Quando analisamos o âmbito da educação e sua relação com as mudanças estruturais características do sistema capitalista e de suas crises, conseguimos compreender que existem profundas articulações entre projetos idealizados para o campo da formação e a realidade econômica que caracteriza esta realidade, o que não significa ignorar que existem resistências provenientes deste campo. O que caracteriza esta articulação, seguindo a argumentação proposta por Dardot e Laval (2016), é a incompreensão de que o neoliberalismo constitui uma racionalidade, uma razão e uma moral socialmente constituída, que acaba sendo reproduzida em diferentes conjunturas políticas e sociais, muitas vezes reforçada na medida em que é confrontada, caracterizando-se a partir de uma plasticidade que possibilita ao neoliberalismo perpassar diferentes realidades.

É neste sentido que diversas análises vêm demonstrando os embates em torno da educação escolar e da escola enquanto instituição, principalmente a partir das possibilidades de formação humana que este espaço acaba por possibilitar, ou seja, a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

possibilidade de atuação na formulação de racionalidades. Laval (2019), em sua obra intitulada *A escola não é uma empresa*, explica que a realidade educacional brasileira estabelece uma vanguarda mundial no avanço da capitalização do ensino escolar e universitário e do consequente avanço da racionalidade neoliberal no âmbito educacional.

Scotta (2022, p.357), destaca que a ideia de educação escolar se desloca de um ideal pautado em valores culturais para a lógica de um valor econômico, pois é preciso “[...] que se internalize desde cedo a racionalidade econômica como a única possível, a fim de que esse sujeito adquira condições de adentrar no jogo das competitividades.” É neste contexto que começa a ser pensada e gestada uma nova forma de sujeito proveniente desta racionalidade neoliberal, denominado na literatura como o “empresário de si mesmo”.

Segundo Bröckling (2016), que realizou uma análise no campo da sociologia política a partir de uma “micropolítica da vida cotidiana” e das tecnologias sociais e do eu, o sujeito empresa é reflexo de um campo de forças constituídos socialmente em torno das existências sociais, levando a exigência de que cada indivíduo deve se converter em um empresário de si mesmo, fazendo diversos investimentos em si mesmo, a partir de sua força de trabalho, e principalmente, atuando por via da concorrência.

Tal perspectiva pode ser observada a partir das distintas reformulações direcionadas ao campo da formação escolar, cujas mudanças são caracterizadas principalmente por meio da introdução de documentos normativos (como foram os casos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular), além de focalizar a formação de professores e articular a distribuição de verbas por meio de sistemas caracterizados pela mensuração em larga escala, possibilitando a competitividade como norma de conduta social.

De acordo com Zamora e Maiso (2022, p.19), estas transformações sociais não se limitam às realidades nacionais, sendo que desde a década de 1960 é possível mapear o interesse de organismos multilaterais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que já apresentava elementos como “conceito de “competência”, vinculado à capacidade de adaptação a ambientes em mudança, ao processamento de informações e a esquemas de pensamento flexível, sob o slogan

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

‘aprender a aprender’”, para sustentar argumentações em torno de mudanças a serem implementadas nos países membros. Desde esse período, já era visível a importância que estas organizações atribuíam ao estudo estatístico das variáveis do capital educacional, por meio de controle e de avaliação.

Essas mudanças caracterizam uma forma de articular a educação não apenas como um elemento de transformação social, mas como uma esfera de adaptação dos sujeitos a uma realidade de rápida transformação tecnológica, social e econômica, adaptando os indivíduos à realidade econômica existente. Neste sentido, a formulação de um ethos do sujeito da racionalidade neoliberal, assim como de um sujeito que personifica o “capital humano”, ocorre a partir de um conjunto de práticas que caracterizam um novo modo de governo sobre as pessoas, segundo o princípio universal da concorrência e da valorização de suas posições econômicas. Percebe-se que as compreensões analíticas da ideia de formação apontam para a formulação de um ethos do sujeito equivalente da racionalidade moderna, cujos traços principais são caracterizados pela personificação do capital em seu sentido de geração das condições de valorização do valor.

Entretanto, é necessário destacar o que entendemos como as possibilidades de expansão destes argumentos, a partir de uma análise cujas bases teórico-críticas estejam baseadas nos pressupostos da Teoria Crítica do Valor (WertKritik), que aponta que a sociedade é determinada pelo valor e pelo princípio da constituição social fetichista (baseada no fetichismo da mercadoria), atrelada à modernidade, ao capitalismo e a formas de subjetividades, conhecimento e racionalidade baseadas na personificação do capital.

Portanto, destacamos a necessidade de compreender o sujeito da racionalidade neoliberal à luz da teoria crítica do valor, elencando como problema de pesquisa entender: Como compreender o sujeito da racionalidade neoliberal a luz da teoria crítica do valor. Para dar conta deste problema, elencamos como objetivo geral: Entender a gênese do sujeito da racionalidade neoliberal descrito e analisado como empreendedor de si a partir da Teoria Crítica do Valor (Wertkritik). Para alcançar este objetivo, temos como objetivos específicos: Identificar a concepção de formação inerente ao sujeito neoliberal da racionalidade moderna; Compreender os fundamentos da Teoria Crítica do Valor e a concepção da forma-sujeito inerente ao moderno sistema patriarcal produtor de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

mercadorias; Analisar a forma sujeito da racionalidade neoliberal e seus processos formativos a partir dos fundamentos da teoria crítica do valor.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza básica, que se propõe a uma análise dos pressupostos históricos relacionados à formação humana. Visando desenvolver uma análise da forma sujeito e de seus processos históricos de formação, entendidos enquanto um equivalente geral da modernidade, esta análise está baseada em uma pesquisa bibliográfica, possibilitando uma análise da categoria do neoliberalismo e do equivalente social do sujeito resultante desta racionalidade.

A forma sujeito na modernidade, compreendida por algumas análises contemporâneas como “Empreendedor de si” ou “empresário de si”, proveniente de uma formação caracterizada pela racionalidade neoliberal, será analisada a partir dos pressupostos da Teoria Crítica do Valor (Wertkritik), principalmente a partir dos escritos de Robert Kurz, que ao realizar uma releitura dos escritos marxianos, aponta os limites das teorias do capitalismo moderno para a compreensão da formação social dentro da configuração histórica específica do capitalismo.

Protagonismo individual, Lógica da concorrência, Empreendedorismo de si mesmo, Adaptação, Formação técnica... São alguns termos que vem ganhando cada vez mais espaços nos documentos normativos que se voltam ao campo da educação, refletindo uma política de educação que objetiva o princípio da adaptabilidade social às novas exigências do capitalismo contemporâneo, conforme analisado por Boltanski e Chiapello (2020), voltando-se principalmente a necessidade de acumulação proveniente da exploração do trabalho por meio das novas técnicas.

Segundo destacaram Dardot e Laval (2016), essa lógica de formação escolar é o resultado proveniente de uma conduta governamental que se baseia na lógica da racionalidade empresarial como uma estrutura e organiza tanto a ação dos movimentos de valorização do capital, a partir dos grandes grupos empresariais industriais e financeiros, e perpassa a estrutura de Estados, governos e governantes, se constituindo uma lógica moral e ética interiorizada como conduta pelos indivíduos. Neste sentido, as noções de racionalidades passam a interiorizar a necessidade de uma auto-otimização contínua, onde os indivíduos se compreendem a partir da noção de uma empresa a ser

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

gerida e um capital a ser valorizado, sendo a concorrência (já interiorizada) a principal forma de conduta, aplicando-se a todos os aspectos da vida social e individual.

A partir deste aspecto, Dardot e Laval (2016) reforçam que a educação e a imprensa passam a desempenhar papéis centrais na difusão desse novo modelo de racionalidade humana. Em uma obra publicada alguns anos mais tarde, Laval e Vergne (2023), destacaram que a educação vem sendo considerada como um bem privado onde eficácia econômica prevalece sobre as noções de emancipação humana, o que conduziu a uma crise nas noções de do chamado “progressismo escolar”, a partir de uma realidade global em que a escola deixa de representar um horizonte de formação para um mundo mais justo e menos desigual e passa a representar uma esfera de adaptação às mudanças globais que conduzem a desigualdades estruturais em que grande parte da população precisa se adaptar. Conforme destacaram Dardot e Laval (2016, p.201),

É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito de empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais.

Os reflexos sociais dessas mudanças vêm sendo analisados por distintos pensadores como Byung-Chul Han (2014; 2015), Bauman (2007; 2001), Fisher (2020), Crary (2014; 2023), que destacam, em linhas gerais, uma racionalidade caracterizada pela inconstância, fluidez, pela aceleração social e pelo esfacelamentos dos vínculos sociais, de valores que não sejam aqueles alinhados à lógica de maximização da exploração de mais valor como um processo cujo fim está em si mesmo e, cujas consequências, estão nos limites humanos cujo esgotamento está caracterizado pela patologização da existência.

Se em Dardot e Laval (2016), com base em suas análise principalmente nos escritos foucaultianos, compreendem que a originalidade do neoliberalismo está na compreensão do capitalismo como um “complexo econômico-jurídico”, que constitui uma sociedade neoliberal como uma resposta a uma crise de governabilidade, Kurz (2014; 2010) aponta a necessidade de uma crítica ontológica ao sistema capitalista, que

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ultrapasse as análises sociológicas e compreenda a formação humana e social dentro do contexto de um sistema produtor de mercadorias historicamente positivado sob o signo do progresso.

Neste sentido, analisar a constituição do sujeito da racionalidadeneoliberal à luz da teoria crítica do valor significa compreender a determinação da sociedade contemporânea pelo valor e pelo princípio da constituição social fetichista, atrelada à constituição do moderno sistema produtor de mercadorias e da formação de subjetividades, conhecimento e racionalidade dos sujeitos modernos como seu equivalente geral, ou seja, um indivíduo caracterizado pelo signo da valorização do valor que caracterizando uma personificação do capital. Falar do sujeito da modernidade significa falar de um sujeito autofágico.

Destacamos que a modernidade e seu equivalente geral caracterizado pelo sujeito moderno, enquanto um processo de subjetivação inconcluso e contínuo, encontra no processo de gestão um equivalente da dominação sem sujeito, cujos princípios gerais voltam-se a valorização do valor por si mesmo, estabelecendo um equivalente moral e lógico que caracteriza socialmente a racionalidade dos sujeitos. Dentro deste contexto, as instituições voltam sua estrutura e esta racionalidade, incluindo as instituições de educação formal, apontando para a necessidade de colocar em questionamento o ideal de formação proveniente da modernidade.

Palavras-chave: Teoria Crítica do Valor (Wertkritik); Racionalidade Neoliberal; Formação; Modernidade; Empresário de si mesmo.

REFERÊNCIAS

AN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Vozes, 2015. 80 p.

BRÖCKLING, Ulrich. El self emprendedor: **Sociología de una forma de subjetivación**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015. 335 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CRARY, Jonathan. **24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo. Cosac Naify, 2014.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada**: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo. Editora Ubu, 2023. 192 p. Coleção Exit.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FISHER, M. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. São Paulo. Autonomia Literária, 2020.

KURZ, Robert. **Ler Marx!**: os textos mais importantes de Karl Marx para o século XXI. Disponível em: http://www.obeco-online.org/livro_ler_marx.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

KURZ, Robert. **Razão sangrenta**: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores ocidentais. São Paulo: Editora Hedra, 2010.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: A revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes. 2023.

SCOTTA, L. O estudante protagonista e responsabilizado do novo ensino médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade. **Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449.

ZAMORA, José Antonio; MAISO BLASCO, Jordi. Transformações sistêmicas, mutações antropológicas e (im)possibilidade de educar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 1, p. 1–25, 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e76015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/76015>. Acesso em: 4 jun. 2024.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO *COMUM* – UMA CONTRAPOSIÇÃO À RACIONALIDADE NEOLIBERAL

CAVASIN, Rosane da S. França L.

Instituto Federal Catarinense - IFC

rosane.cavasin@ifc.edu.br

FARINON, Mauricio João

Universidade do Oeste de Santa Catarina

mauricio.farinon@unoesc.edu.br

8- Filosofia e Educação

Vivemos tempos em que barbáries parecem estar se naturalizando ou adquirindo ares de normalidade. Em agravio, alguns seres humanos demonstram estado de apatia diante de situações desumanas, tais como a violência, a fome e o desatendimento às garantias mínimas de sobrevivência. Um cenário que nos faz questionar acerca do que leva o ser humano a ignorar ou a negar as dores e os sofrimentos. A hipótese é que estamos diante de um grave problema formativo, de um problema de constituição do sujeito, algo que o tornaria capaz de resistir aos atos de violência e, ao mesmo tempo, conseguir reagir a tais situações.

Temos um projeto de formação denominado *Bildung*, originado na Alemanha, num contexto dos ideais iluministas, que buscava a formação integral do ser humano, um ser humano melhor e universal. Essa concepção de formação se pautava pelo uso da razão, mas acreditava ser possível alcançar a autoformação, sem abstrair de questões éticas e de sensibilidade estética – como nos propõe Kant (1999), para o qual formar não significa instrumentalizar, mas ilustrar. Essa formação seria voltada para um ideal de humanidade, de um ser esclarecido, que seria alcançado pelo conhecimento das coisas, pelo acesso à cultura.

Se é pela educação que se chega ao esclarecimento, ao pensar por si mesmo, faz-se necessário que o indivíduo tenha uma formação capaz de dar conta disso. Essa é a

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

aposta em uma forma de educação que possa auxiliar o ser humano a tornar-se alguém melhor em sua humanidade, algo que não nasce com ele, mas é construído nas suas relações. Então, indago: que educação ou formação estamos tendo atualmente? Será que o uso da razão como guia central gerou um ser humano melhor? É justificado dizer que temos a capacidade de formar ou de desenvolver a humanidade?

Afinal, educação como formação é marca da cultura ocidental, e, segundo os argumentos de Severino (2006, p. 621), esse processo

[...] significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano.

Isso justifica a importância da educação, pois o homem tem a necessidade de ser educado, precisa que lhe ensinem as coisas que foram passadas de geração para geração ao longo da história. Ele vai se constituir em um ser humano, um ser social, e é essa perspectiva de educabilidade que lhe possibilita – por meio da educação – humanizar-se. É aprendendo a cuidar de si que irá criar possibilidades de cuidar do outro.

Em Gadamer (2015), a formação é historicizada da seguinte forma: a palavra formação se origina na mística da Idade Média, sobrevive ao Barroco e sofre uma espiritualização com base religiosa no “Messias”. Somente depois ela passa a ser vista como uma possibilidade de elevação à humanidade. Nesse percurso, a palavra formação deixa de lado a questão da aparência externa e passa a designar a forma como o homem aperfeiçoa suas aptidões e faculdades. Mas, em *Verdade e Método*, Gadamer cita que é Wilhelm von Humboldt que aprimora mais o conceito de formação quando afirma que, quando nos referimos à palavra formação, estamos nos referindo a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, e que se expande na sensibilidade e no caráter.

Em relação às equivalências que a palavra formação sofre, Gadamer (2015) defende que o equivalente latino é *formatio* e o inglês corresponde a *form* e *formation*. Em alemão, *formieren* e *formation* competem com a palavra *Bildung*, de modo que as duas primeiras se relacionam mais à questão da forma, enquanto a *Bildung* vem trazer

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

uma ampliação conceitual. É um vocábulo que permite uma acepção mais profunda sobre o ser.

Esse cenário consolida aquilo que queremos defender enquanto conceito de formação, pois o que se deseja é a constituição de um sujeito livre, autônomo, capaz de deliberar, ter um agir consciente. E essa constituição é tarefa a ser realizada via projeto educativo. Na abordagem que guia este estudo, isso se traduz no projeto educativo da tradição alemã, *Bildung*, vista como princípios pedagógicos a serem seguidos, visando a uma educação integral do ser humano.

Então, vivemos uma contradição. Temos consciência de que, pela educação, o homem se humaniza e encontra sentidos para sua existência. Porém, a ele tem sido ofertada uma educação que o instrumentaliza para a prática de algum trabalho, visando atender à demanda do mercado, e não a uma educação na perspectiva integral de desenvolvimento de todas suas potencialidades.

E a configuração que temos de organização da sociedade está colaborando com isso, no sentido que hoje o Estado do Bem-Estar Social está sendo questionado, e, em seu lugar, se tem enfatizado o Estado Mínimo: é um mínimo em investimentos, porém, máximo em controles, vivemos em uma sociedade capitalista, neoliberal.

O que a contemporaneidade apresenta é o fato de que, com as transformações que marcam a sociedade neoliberal, surgem novas relações.

Novos tipos de relações entre Estado e sociedade civil são observados. A reconfiguração do Estado promoveu o chamado Terceiro Setor, popularizando a noção de responsabilidade social. A educação torna-se alvo privilegiado do marketing social que atinge as escolas. Essas mudanças impactam as unidades escolares, os professores, seus valores e práticas. Para justificar, dar legitimidade e buscar apoio os policymakers disseminam novos conceitos e ressignificam outros (SHIROMA, 2014, p. 376).

E essas transformações fazem com que a educação seja vista como uma estratégia para se chegar até as pessoas, seus potenciais consumidores e disseminadores de suas ideias, como sendo as melhores para serem implantadas. Esse universo é concebido como o caminho a ser seguido para alcançar sucesso, estabilidade de governos, melhores escolas, economia estável, melhores rankings em nível internacional. Isso tudo segue o ideal que já se tinha de educação como estratégia desde a modernidade, porém, agora é com uma ênfase acentuada na formação do ser humano, de modo que esse contexto venha

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

ao encontro dos interesses do capital, estampando uma formação mercadológica em verdadeiro desvio ao ideal da *Bildung*.

As ideias neoliberais entram em colisão com a formação na perspectiva da *Bildung*. Elas visam formar apenas o sujeito técnico e autoempreendedor. Não contemplam a formação em perspectiva integral, que tenha um saber ético, social, do bem comum, uma autoformação.

Para o neoliberalismo – que, em diferentes países, se utiliza de diferentes princípios para fazer o governo dos homens –, o que interessa é que a formação internalize nesses indivíduos o mesmo conceito. Ou seja, que ele se veja como uma empresa e, assim, se autorresponsabilize por seus sucessos e fracassos e não se torne alguém que possa interferir na ordem que se estabelece. E por isso se faz necessário o retorno do princípio da *Bildung* como possibilidade de superação dessa instrumentalização, afinal, como explicita Goergen (2019, p. 19), “a *Bildung* eleva o homem ao nível do racional, libertando-o da condição de mera função das relações de poder”. A *Bildung* traz a possibilidade de o indivíduo deixar de ser mero átomo e fazer parte de um coletivo que pensa no outro, que decide pensando no bem comum de toda a sociedade e não apenas a favor de alguns.

A *Bildung* consiste na possibilidade de termos uma formação humana pautada nos princípios éticos, no agir consciente, potencializando a nossa capacidade de deliberar coletivamente. Todavia, sua efetivação encontra barreiras que a impedem de se concretizar, barreiras essas ancoradas, sobremaneira na racionalidade que pauta o governo neoliberal, que visa direcionar nossas ações para o assujeitamento e não para a um agir comum. De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo se instaura pelo mundo, a partir de diversas forças e poderes, o que facilita a sua aceitação e naturalização como sendo o único sistema possível para não se ter crises econômicas e administrar os países. Em relação a isso, Dardot e Laval (2016, p. 8) expõem que:

O sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam um nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias e políticas multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalização de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial. Hoje, a relação de forças pende inegavelmente a favor desse bloco oligárquico.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Entender o neoliberalismo se faz necessário no sentido de perceber como acontece a sua naturalização e de visualizar como suas estratégias vão adentrando as subjetividades, acabando com a valorização dos coletivos, com a solidariedade, com a própria presença do Estado na vida das pessoas, acentuando a competitividade e a concorrência entre as pessoas, a exclusão do outro, afinal, cada um percebe a si como um concorrente do outro e, assim, com os coletivos enfraquecidos fica mais difícil mobilizações contrárias.

Na prática, o que se percebe é que o neoliberalismo dita a forma como a política, os governos e as empresas se organizam, mas, sobretudo dita o nosso viver. Através de suas normatizações, ele acaba por impor uma forma de vida, um jeito de agir, características relacionais. Somos levados a nos comportar e nos relacionar com os outros da maneira que interessa a essa forma de organização, no sentido de sua manutenção

São essas perspectivas que pautam esta reflexão na busca por compreender possibilidades de superação do neoliberalismo através do princípio do *comum*. Segundo Dardot e Laval (2017, p. 14), “termo central da alternativa ao neoliberalismo, o ‘comum’ tornou-se princípio efetivo dos combates e movimentos que há duas décadas persistem à dinâmica do capital e conduzem a formas originais de ação e discurso”.

Nesse sentido, esta reflexão busca o entendimento do princípio do *comum*, através do estudo de seu surgimento e de suas efetivações. Além disso, olha para o modo como ele vem sendo pensado na perspectiva dos autores Dardot e Laval, que são autores referência para este estudo, e dedica-se a interrogar o sentido da educação em sua relação com a formação humana e o *comum* como possibilidade

Nessa articulação pautada pelo *comum* poderemos efetivar um projeto educativo que preserve a formação integral do humano, procurando superar a visão de mercado que tornou a autonomia, algo individual, no sentido de empresariar-se. Não é esse o sentido que o *comum* corrobora, ele se pauta na autonomia como algo coletivo dentro de um projeto social, coerente com o projeto de formação herdada da tradição da *Bildung*.

Assim, estudar o princípio do *comum* é não o reduzir a apenas mais uma invenção conceitual, um modismo acadêmico em torno de um princípio. É importante destacar que a temática é bem mais complexa. É um movimento, são correntes de pensamento se unindo e, nas argumentações de Dardot e Laval (2017), de oposição a essa tendência

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

dominante que visa à ampliação privada a todas as esferas da sociedade, da cultura e, enfim, da vida num todo. Com isso, não visa a um ressurgimento das ideias do comunismo, e sim a apresentar uma nova maneira de contestar o capitalismo, bem como de considerar possibilidades de sua superação. Por isso, podemos dizer que o *comum* passou a ser uma designação de práticas, lutas de instituições e pesquisas que têm como objetivo encontrar, apresentar, e se abrir a propostas que visem à construção de um futuro não centrado no capital. Em conferência proferida na Unisinos/2018, Laval expôs que “é necessário pensar o *Comum* como categoria política e sua potência desestabilizadora do *status quo*”.

O *comum* se tornou uma categoria central para a luta anticapitalismo contemporânea. Pode ser que ainda não seja a solução, mas já é um caminho que pode ser seguido e servir como guia de nossas ações. Desse modo,

[...] a ideia do *comum* pode tornar-se a pedra de toque, o ponto de referência para a luta contra os efeitos invasivos e destrutivos da política neoliberal (concorrência, lucro, exploração, privatização, mercantilização) que vêm se desenvolvendo desde a década de 1980 e afetam hoje os diferentes campos das ciências humanas e, em particular, a educação (GOERGEN, 2020, p. 13).

Fazer isso em um mundo do qual as pessoas desejam ser proprietárias, desejam ter propriedades – concepção de poder, domínio – não se constitui tarefa fácil. Implantar o *comum* nessa perspectiva requer mudança de pensamento e demanda a percepção de que é possível coletivamente fazer uso daquilo que é disponibilizado pela natureza, pelo mundo, e isso não precisa ter um dono. Também, demanda a compreensão sobre a possibilidade de, unidas, as pessoas deliberarem sobre como usar esse algo comum, que trará benefícios a uma coletividade e não a uma minoria. Em outras palavras, é necessária uma mudança na racionalidade humana.

Acredito que ainda podemos encontrar nossa inspiração de luta, de esperar, e que não devemos desistir de – com base no *comum* – ter uma concepção de formação que possibilite criar um projeto educacional, visando à formação integral do ser humano. Afinal, o *comum* como princípio se propõe a estar presente como guia em todos os aspectos da organização da vida em sociedade, podendo tornar-se uma referência, para se instituir, como queremos organizar a nossa relação com esse mundo o qual habitamos.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Para alcançarmos o objetivo de vivência da *Bildung*, se faz necessário ter o *comum* como centro das políticas educacionais, para criarmos outras possibilidades que transcendam a competitividade, pois “educar é mais do que apenas ‘ensinar’ conteúdos, sendo também cuidar, acolher, permitir a participação do inesperado no plano de aula. É preciso nos humanizarmos, uns aos outros, numa ação ético-estético-educativa” (Henning, 2020, p. 203).

Nessa perspectiva abre-se caminhos para se enfatizar o *comum* como uma possibilidade de ser uma categoria política com potência para desestabilizar o *status quo* vigente, potencializando reflexões sobre como o neoliberalismo conseguiu se tornar uma forma de vida, naturalizar-se nas sociedades, adentrar a subjetividade e nos guiar à desumanização. Se revela urgente pensar em alternativas de superação dessa racionalidade neoliberal desumanizadora e, se o *comum* pode ser uma, precisamos trabalhar para conseguir organizar outras formas de organização política, que repensem como atuamos nas questões climáticas, sanitárias, de saúde, educativas, culturais e financeiras. O que temos hoje é fortemente pautado no competitivo, no individualismo, de modo que não se consegue responder a soluções coletivas em prol da humanidade.

Palavras-chave: formação humana; racionalidade neoliberal; *comum*

REFERÊNCIAS

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**: tradução Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **Comum**: ensaios sobre a revolução no século XXI: tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Tradução Flavio Paulo Meurer. 15.ed. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GOERGEN. Pedro Laudinor. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, Porto Alegre, v.43, n. 2, p. 1-16, maio-agos. 2020

HENNING, Leoni Maria Padilha. **A escola como necessidade. Um problema contemporâneo**. In: A escola: problema filosófico (org.). MENDONÇA, Samuel, GALLO, Silvio. São Paulo: Parábola, 2020.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanell. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

SHIROMA, Eneida Oto. **Performatividade e intensificação: tendências para o sistema de formação docente.** p. 375-387. *In*: CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS FUTURAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA ÁREA DA SAÚDE HUMANA

DEGGERONE, Rosmarí

Universidade de Passo Fundo (UPF-RS)

deggerone@upf.br

8. Filosofia e Educação

O estudo, a ser apresentado a seguir é de cunho bibliográfico com uma abordagem crítico-hermenêutica, oriundo do estágio pós-doutoral da pesquisadora, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Passo Fundo - RS. O objetivo consiste oportunizar uma reflexão sobre a formação humana na área da saúde a partir da concepção defendida pela pesquisadora e filósofa Martha Nussbaum, em especial nas obras: *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2015); *Educação e Justiça Social* (2014) e *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (2012).

Ao versar a formação do sujeito, na área da saúde, o tema assume uma complexidade muito maior, pois o seu objeto de trabalho consiste, na maioria das situações do sujeito na condição de paciente e/ou usuário do serviço de saúde. Situações, que se caracterizam por incertezas, medos, dor e sofrimento, além de acontecer uma mudança significativa no cotidiano do sujeito em questão, quando ocorre uma internação ambulatorial e/ou hospitalar. Diante da docência que integra a formação de profissionais na área da saúde, as inquietações e os questionamentos se avultam, pois percebe-se a necessidade de uma formação técnica contemplada pelas bases curriculares, mas identifica-se um “espaço vazio” em relação às humanidades. Os currículos apresentam um excelente embasamento técnico-científico considerado fundamental à aplicação das técnicas e dos cuidados prescritos, ou melhor à assistência a ser direcionada ao outro(paciente/usuário), porém há um esquecimento quase que completo quanto ao

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

educando a aprender quem é o sujeito que será submetido a um plano de cuidados e/ou atendimento e, que será sua responsabilidade quanto à atuação profissional futura. Ou seja, a formação precisa ser convergente com o plano de ensino e suas bases tecnológicas, pois o profissional a ser colocado no mercado de trabalho busca uma qualificação técnica na área da saúde, de nível médio e, geralmente, a formação não ultrapassa dois anos letivos, conforme o cronograma do curso. A partir das colocações, na condição de docente emerge a seguinte questão que será abordada no estudo: Como é possível oportunizar ao educando uma formação ampliada para além das competências e habilidades na área da saúde humana?

Inicialmente, o estudo avança identificando a contradição existente entre a formação humana e técnica do educando na área da saúde. Há um entrave significativo quando a abordagem faz referência a que tipo de formação o educando, na área da saúde realiza, pois de imediato confirma-se ao analisar os componentes curriculares que o embasamento técnico prevalece em relação ao humano. Ou seja, as disciplinas técnico-científicas predominam, em relação às de formação humana propriamente dita, pois a mesma na maioria das vezes é negligenciada. Tal realidade instiga a pesquisadora, na condição de docente na área da saúde, em repensar a sua atuação pedagógica, porém identifica que outros fatores determinam as regras do jogo, no caso o setor econômico.

Isto é, busca-se uma formação que seja imediata, e que, o sujeito seja capaz de dominar as competências e as habilidades com excelência, com a finalidade de suprir as demandas do mercado de trabalho e, não é algo diferente na área da saúde, em especial do profissional de nível médio. Este profissional da área da saúde com vários fatores interligados como: aumento da sobrevida dos indivíduos, surgimento de novas tecnologias e terapias, “terceirização dos cuidados dos idosos” entre outros, possui um aumento alarmante de oferta de mão de obra, que se caracteriza pela sua escassez, mostrando que muitos atuam em dois ou três locais de trabalho. Ou melhor, o educando após a sua colação de grau geralmente ingressa de imediato ao mercado de trabalho.

Neste aspecto, muitos questionamentos emergem de uma maneira avassaladora como: que tipo de profissional de nível médio o mercado contempla na área da saúde? O que significa para o mercado de trabalho ser um profissional excelente? É possível a partir dos componentes curriculares vigentes oportunizar uma formação humana

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

condizente com o futuro profissional da área da saúde? De uma maneira sucinta, os questionamentos elencados acima representam alguns dos milhares que frente à docência se fazem presentes e, que parece haver como unanimidade, a confirmação de que o mercado econômico exige um técnico excelente e, as instituições de saúde e de ensino quer públicas e/ou privadas são forçadas a cada momento reformular seus projetos políticos-pedagógicos, adaptando-os às regras vigentes e impostas.

Regras que suplantam, aos poucos, a formação humana e exigem uma formação sistemática visando o domínio de competências e habilidades técnicas, específicas, conforme a área de atuação profissional. Mas, ainda de maneira sutil, algumas mudanças são observadas quando o educador, se coloca no lugar do educando e, consegue perceber as suas prioridades que não são supridas com o modelo que defende um aporte teórico e prático baseado em competências e habilidades, somente.

É possível identificar que ao desenvolver uma educação embasada nas capacidades e, não somente em habilidades e competências o sujeito, consegue desenvolver suas capacidades internas, isto é, a sua formação humana acontece, o que acaba por possibilitar não uma formação estaque, direcionada somente para o mercado de trabalho, mas sim essencial à trajetória de vida do sujeito. e do outro, com quem estabelece relações. Trajetória que não condiz somente com a finalidade de alcançar uma técnica e a dominar, mas que na área da saúde, o educando possa perceber a quem a técnica é aplicada e, como quem a recebe se encontra, naquele momento frente a situação vivenciada. Situação que o coloca na condição do outro(paciente/usuário) de um atendimento e/ou procedimento, que se caracteriza por momentos de sofrimento/dor, acrescidos de que quem presta o “cuidado” geralmente é um desconhecido da sua rotina de vida, mas agora encontra-se presente frente a sua vulnerabilidade comprometida. Ou seja, as situações a serem vivenciadas pelo educando, no período de aulas teórico-práticas, no estágio curricular e na sua futura atuação profissional integram o reconhecimento do outro, sua fragilidade, vulnerabilidade e, principalmente a sua condição humana que ambos compartilham e, portanto, confirma-se novamente da importância de uma formação humana ao educando, especificamente, referente a área da saúde humana.

O estudo, a seguir busca uma nova abordagem formativa do profissional na área da saúde humana ampliada a partir da perspectiva da Teoria das Capacidades de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

Nussbaum. A formação do sujeito, na condição de educando, de um curso técnico na área da saúde, apresenta muitas limitações, em especial, quanto há um tempo limite, e, ainda, que os componentes curriculares são basicamente o desenvolvimento de competências e habilidades, que à parte instrumental é obrigatório. Mas, a partir deste aspecto, tem-se a necessidade de refletir e repensar maneiras de inserir uma formação humana no educando, pois seu trabalho consiste em atender/cuidar do sujeito fragilizado, ser-doente. Assim, propor o desenvolvimento de capacidades ao educando, parece ser uma das possibilidades encontradas, para oportunizar uma formação capaz de torná-lo ao mesmo tempo eficiente tecnicamente como sensibilizado com o ser a que está prestando atendimento/cuidado. Corroborando com Nussbaum, buscou-se em Sen, o conceito de capacidades, pois: O conjunto de capacidades representa a liberdade pessoal de realizar várias combinações de funcionamentos. Se a liberdade é intrinsecamente importante, enquanto capacitações, as combinações disponíveis para a escolha são todas relevantes para se avaliar o que é vantajoso para uma pessoa, ainda que a escolha seja apenas uma alternativa. Nessa perspectiva, a escolha é, em si mesma, uma característica valiosa da vida de uma pessoa, entendida como Capacidade (1993, p.324)

Ambos os autores, procuram defender a Teoria das Capacidades, a sua aplicabilidade e a sua relevância quanto à formação do sujeito, possibilidade e/ou alternativa que se pode incorporar, em especial à área da saúde humana. A seguir, tem-se a pretensão de descrever e pontuar os aspectos significativos referentes às capacidades defendidas por Martha Nussbaum, direcionando-as à área da saúde humana. A autora, menciona como primeira capacidade a Vida, na sua concepção defende o direito de viver do sujeito, sem sofrer interrupções. Aqui reside a atenção e a preocupação de Nussbaum e dos profissionais da saúde, pois os juramentos realizados na colação de grau dão ênfase a preservar, cuidar, respeitar e manter à vida do sujeito desde a concepção até após a morte, em especial na condição de sujeito-paciente.

Outro aspecto interligado faz referência a segunda capacidade elencada que é a Saúde Física, condição fundamental para garantir a vida, através de uma nutrição, repouso e condições higiênico-sanitárias satisfatórias ao sujeito. Ao fazer uma correlação com a área da saúde, faz-se necessário enfatizar que o sujeito-paciente, ao precisar de um atendimento/cuidado também as suas necessidades básicas deverão serem atendidas de

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

maneira que a sua individualidade, sempre seja respeitada, relacionando-a com a sua história, cultura e particularidades (NUSSBAUM, 2007). A terceira capacidade que Nussbaum (2007), menciona é a Integridade Física, que se encontra como pano de fundo, em que o sujeito-paciente e/ou sujeito-cliente, ou simplesmente cliente precisa ter a garantia da sua privacidade, individualidade e integridade física na realização de todo e qualquer atendimento/procedimento, bem como promoção de medidas de segurança e de conforto, prevenindo possíveis lesões, infecções, quedas e/ou outros problemas relacionados.

Na sequência, a autora cita os Sentimentos, a Imaginação e Pensamento, como a quarta capacidade. Esta capacidade é indicada pela autora como aquela capaz de através da educação ensinar e formar o sujeito a realizar a leitura, a percepção e a interpretação das experiências do outro. E, acredita que à medida do possível, ao prestar atendimento/cuidado ao outro, o profissional da área da saúde com tal capacidade poderá agir de maneira a prevenir, amenizar uma situação dolorosa e/ou de sofrimento. Ou melhor, o profissional da área da saúde, traz consigo a percepção da situação e coloca-se no lugar do outro, para assim, prestar ajuda, o que Nussbaum define como imaginação narrativa. No ambiente do cuidado, emoções como a ansiedade e o medo são comuns e, representam o quadro emocional do sujeito-paciente. Aqui, fica explícita a pré-ocupação de Nussbaum (2007) ao sinalizar as emoções como a quinta capacidade a ser desenvolvida no educando, pois enfatiza a necessidade de o mesmo estabelecer relações afetivas com o outro, com a finalidade de prevenir/amenizar as situações que o mesmo está enfrentando no ambiente do cuidado. Salienta que inúmeras vezes as emoções citadas poderão estarem ocultas e, portanto o sujeito, na condição de profissional da saúde necessita ter um olhar autêntico direcionado para o outro, de maneira que possa identificar e compartilhar as emoções e, prestar ajuda à medida do possível, promovendo o acolhimento e construindo vínculos. Ainda, acredita a autora, que o educando precisa conhecer duas emoções essenciais para conseguir auxiliar o outro: a empatia e a compaixão (Nussbaum, 2008). As relações, aos poucos se estabelecem e acontece o reconhecimento do outro em situações de sofrimento/dor e, acredita-se ser possível haver uma resignificação quanto ao processo de cuidado, em especial do profissional de nível técnico, na área da saúde. A sexta capacidade, é a Razão Prática e a sétima é a Associação

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

(Nussbaum, 2007), ao descrever ambas e realizar uma aproximação com a formação do educando, para atuar no cotidiano do cuidado percebe-se que se complementam, pois o “cuidado” é realizado com no mínimo o envolvimento de duas pessoas.

Questionar, refletir sobre determinado cuidado, protocolo e/ou frente a um simples atendimento, exige uma postura profissional ética e crítica. Sim, pois oportuniza uma avaliação de determinada conduta e, assim, um melhor planejamento destas, a partir das condições do sujeito-a-ser-cuidado, bem como as mudanças necessárias quando há evidências de que algum aspecto precisa ser adaptado e/ou replanejado, com a finalidade de intervir de maneira positiva no processo de cuidar. Mas, para saber questionar a formação humana, precisa ser oportunizada ao educando, enfatizando os princípios éticos da profissão e os direitos do outro(paciente). Outro aspecto, refere-se a equipe, que na área da saúde, geralmente multidisciplinar tem como responsabilidade concretizar o plano de cuidado, que é estabelecido ao outro na condição de paciente.

Quando há uma organização, empatia, acolhimento, vínculos e outros atributos relacionados tem-se uma equipe que oportuniza um cuidado/atendimento pautado no comprometimento ético e profissional. O domínio próprio corresponde à última capacidade, que Nussbaum (2007) contempla a sua lista. A partir do desenvolvimento desta capacidade inicialmente o educando e, posteriormente na sua atuação profissional será capaz de tomar decisões frente a uma situação relacionada a um atendimento/tratamento, avaliando o sujeito(paciente/usuário), seus direitos, bem como reconhecendo e valorizando a sua dignidade. Ainda, para Nussbaum a partir do domínio próprio é possível juntamente com a razão prática viabilizar decisões/escolhas pertinentes ao mundo do cuidado, em relação ao outro, a equipe, com a finalidade de proporcionar um processo de formação para o cuidado humanizado e, não somente vinculado ao domínio das competências e as habilidades curriculares. A formação humana apresenta uma complexidade e que ao ser direcionada ao conceito de cuidado acredita-se ser imprescindível o desenvolvimento das capacidades do sujeito que precisa aprender a reconhecer o outro, como a si mesmo. Ou seja, ser capaz de reconhecer as prioridades diante do binômio saúde-doença e, assim, realizar um cuidado ao outro, não somente pautado nas competências e habilidades, mas nas desenvolver suas capacidades(funcionamentos), pois segundo Nussbaum (2012) todos os sujeitos em

VIII Colóquio Internacional de Educação

e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

algum momento na vida apresentam-se incapacitados. Nussbaum reforça a argumentação de Sen, quando na obra *Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades* (2015), elabora um esboço e descreve as sete capacidades e as denomina de fundamentais, argumentando assim que são decisivas para haver uma formação humana democrática, cidadã e fundamentada na justiça social. Tais capacidades são o embasamento do Paradigma do Desenvolvimento Humano no confronto ao Paradigma do Desenvolvimento Econômico vigente, na concepção da autora.

Ambos concordam que o desenvolvimento humano não corresponde somente a uma mensuração do que é produzido e da relação direta com a renda *per capita*, mas sim de outros fatores sociais, culturais, ambientais e, em especial vinculados a promoção da justiça social. Sen e Nussbaum são unânimes em argumentar que ao mensurar os fatores citados anteriormente consegue-se obter parâmetros relacionados ao Paradigma do Desenvolvimento Humano e identificar onde está localizada a pobreza e, que esta não é exclusiva dos países em desenvolvimentos e/ou subdesenvolvido, mas que caracteriza os países em que há uma justiça social precária e/ou inexistente. Ainda, acredita-se que havendo melhorias no que tange a justiça social é possível promover a dignidade humana, bem como atender as demandas básicas do ser humano, em especial a saúde e a educação.

Com a realização do estudo até o momento é possível concluir de maneira parcial que a Teoria das Capacidades de Martha Nussbaum e os estudos de Amartya Sen apesar das conotações diferentes relacionadas às suas formações acadêmicas e vivências de ambos são unânimes em enfatizar que o desenvolvimento humano somente é possível a partir da construção de uma justiça social. Ainda, acredita-se que há uma ampliação no processo de formação humana, para o cuidar do sujeito quando se tem a possibilidade de desenvolver suas capacidades, para além das competências e habilidades. Ou seja, ao formar o sujeito superando o ensino da técnica pela técnica cria-se a possibilidade de um reconhecimento do outro e, portanto o cuidado restrito ao procedimento/atendimento é ampliado e que seja possível diante de sujeito-paciente desenvolver suas capacidades (limitadas pela enfermidade), para uma vida mais digna e saudável. Na concepção de Martha Nussbaum e de Amartya Sen, o desenvolvimento de capacidades é essencial à formação de um cidadão ético, solidário e humanizado com o outro e com o universal.

VIII Colóquio Internacional de Educação e III Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino 2024

As capacidades a serem desenvolvidas têm na formação do sujeito, o seu berço da socialização, pois é por essência um ambiente socializador, em que as relações e as experiências são construídas e compartilhadas entre os pares e projetadas adiante para outro espaço de tempo. Ambos afirmam que as capacidades tomam na formação do sujeito uma dimensão num primeiro momento no âmbito individual e, após, atingem o social. Por fim, conclui-se que a formação do sujeito na área da saúde fundamentada na Teoria das Capacidades de Nussbaum é, possivelmente, uma alternativa na busca de uma formação ampliada do cuidado, com uma visão ética, humanizadora, democrática e universal.

Palavras-chave: Formação Humana; Cuidado; Formação Técnica; Capacidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Ed. Revista dos Tribunais, São Paulo, 2000.

NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Trad. Juana Pailaya. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona: España. 2005.

NUSSBAUM, Martha C. Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós, 2007.

NUSSBAUM, Martha C. Sin fines de lucro: Porqué la democracia necesita de las humanidades. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires/Madrid, Katz, 2010.

NUSSBAUM, Martha C. Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Trad. Albino Santos Mosquera. 1ª ed. Artes Graficas Huertas, S.A. Fuenlabrada, Madrid: España. 2012.

NUSSBAUM, Martha. Educação e Justiça Social. Trad. Graça Lami. Edições Pedagogo, Ltda. Ramada: Portugal. 2014.

NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SEN, A. O desenvolvimento como expansão de capacidades. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n.28-29, 1993.