E-ISSN 2595-8003

IX Colóquio Internacional de Educação

IV Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino:



Justiça Social e Educabilidade na Contemporaneidade.

15 a 17 de junho de 2026

Anais Eletrônicos

Realização:

Apoio:

APRESENTAÇÃO

A **IX edição do Colóquio Internacional de Educação e o IV Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino**, realizados entre os dias 15 e 17 de junho de 2026, reuniram conferências, mesas-redondas, palestras, painéis, sessões de comunicação científica que versaram sobre a temática **Justiça Social e Educabilidade na Contemporaneidade**. A temática orientadora emerge do contexto social contemporâneo, no qual as crises se intensificam, tornam-se cada mais agudas e que colocam em risco um projeto civilizatório fundamentado na democracia, nos direitos humanos e no respeito à diversidade cultural planetária. Nesse cenário, a educação, enquanto espaço privilegiado para a formação humana, é convocada a refletir criticamente sobre essas crises e a apontar caminhos possíveis para sua superação.

A educabilidade nos sistemas de ensino instiga a urgência de reflexões sobre a relação entre educação e justiça social como dimensões mobilizadoras da produção de conhecimentos e da formulação de políticas públicas comprometidas com a construção coletiva, democrática e inclusiva da sociedade. A relevância do evento justifica-se por sua programação estruturada em torno de eixos temáticos emergentes que atravessam desde as políticas do Plano Nacional de Educação até as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O fio condutor, educação e justiça social, promoveu a aproximação entre pesquisadores, docentes e estudantes da graduação e da pós-graduação, bem como professores da educação básica, favorecendo a consolidação e a ampliação de parcerias entre instituições de ensino, grupos de pesquisa e redes nacionais e internacionais, cujos desdobramentos ultrapassam os limites temporais do próprio evento científico.

O evento teve como objetivo, ampliar o diálogo, a reflexão e a socialização de conhecimentos entre estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da educação básica e do ensino superior, bem como pesquisadores da área da Educação e de campos afins, em torno da necessária discussão sobre a justiça social e a educabilidade em uma sociedade marcada por constantes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Entre as diversas atividades acadêmicas desenvolvidas, destacam-se as sessões de comunicação, que reuniram mais de 150 trabalhos selecionados pelo Comitê Científico e distribuídos em **sete eixos temáticos**: 1) Direito à Educação e Democracia; 2) Estado e Políticas Educacionais; 3) Gênero, Sexualidade e Educação; 4) Formação e Trabalho Docente; 5) Tecnologias Educacionais e Metodologias Inovadoras; 6) Processos de Ensino e Aprendizagem; e 7) Filosofia e Educação. Além das comunicações científicas, o evento contou com o lançamento de mais de uma dezena de livros, apresentações culturais e artísticas e diversos momentos de integração acadêmica. Essas atividades consagraram o espírito do evento, marcado pela intensa circulação de ideias, pelas trocas de experiências e pelas interlocuções estabelecidas entre pesquisadores, docentes e estudantes brasileiros e estrangeiros. O evento contou com a participação de mais de 500 pessoas, entre representantes de instituições de educação superior, estudantes de mestrado e doutorado, pesquisadores, professores da educação básica e do ensino superior.

Neste espaço, denominado **Anais do Evento**, encontram-se reunidos os resumos expandidos aprovados e apresentados nas sessões de comunicação científica. Trata-se de um conjunto expressivo das pesquisas, investigações e práticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas em âmbito regional, nacional e internacional. Mais do que um registro das atividades acadêmicas realizadas durante o evento, os Anais constituem um importante instrumento de preservação da memória científica e de democratização do conhecimento, tornando acessíveis produções comprometidas com a transformação social, a justiça e a educação.

Agradecemos, de modo especial, às autoras e aos autores que, com generosidade, rigor acadêmico e compromisso científico, compartilharam os resultados de suas pesquisas e experiências, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento, a qualificação e o avanço da produção acadêmica e científica no campo da Educação. Registramos, igualmente, nosso reconhecimento e agradecimento à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, por meio PAEP – 20264249632P pelo fomento público concedido, cujo apoio foi fundamental para a realização e o êxito deste evento, reafirmando a importância do investimento público na produção do conhecimento, na formação de pesquisadores e no desenvolvimento da ciência e da educação brasileiras.

Esperamos que os trabalhos aqui publicados inspirem novos estudos, suscitem diálogos fecundos e fortaleçam o compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e socialmente comprometida.

Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

Coordenadores

Dr. Marcio Giusti Trevisol

Dr. Anderson Luiz Tedesco

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 3

Eixo 1
Direito à Educação e Democracia

A REDUÇÃO NO NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SANTA CATARINA: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES 13

DESAFIOS DA INTERSETORIALIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA INSTITUCIONAL 19

OS DESAFIOS DA GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS 25

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2025) 32

AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E TRABALHO: O PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU SOBRE A REPRODUÇÃO SOCIAL 38

EDUCAR AMBIENTALMENTE PARA A JUSTIÇA SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 44

COORDENADOR PEDAGÓGICO, PRA QUÊ TE QUERO? 51

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSIONAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA 57

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE 62

PARTIU IF: POLÍTICA PÚBLICA DE EQUIDADE E FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA .. 68

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA AVALIATIVA: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO 74

Eixo 2
Estado e Políticas Educacionais

ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: APONTAMENTOS INICIAIS... 80

ESTADO, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES DOCENTES 85

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE POMERODE/SC: INFLUÊNCIAS E DISCURSOS PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR MUNICIPAL 91

ICMS EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: ANÁLISE DOS INDICADORES E DOS REPASSES AO MUNICÍPIO DE JOAÇABA (2023-2025) 97

EM DEFESA DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO 103

INDICADORES DE DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MECANISMOS DE CONTROLE TECNOCÊNTRICO OU PROMOTORES DE QUALIDADE? 109

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA 115

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA META 6 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (2015–2025) 121

USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA LITERATURA 128

JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES FRENTE ÀS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM SANTA CATARINA 135

A ***BLITZKRIEG*** DO IRRACIONALISMO BURGUÊS: ENSAIO SOBRE A DECADÊNCIA DA RAZÃO NA UNIVERSIDADE NEOLIBERAL 141

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DO BRASIL: UM ESTUDO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2016-2026) 147

ARQUITETURA ESCOLAR EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE: CORRELAÇÕES ENTRE CONDIÇÕES ARQUITETÔNICAS E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA 153

AGENDAS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES À AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE 159

PRODUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR: SOBRE CONDICIONANTES CONTEXTUAIS E INTRAESCOLARES 165

EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL NO PÓS-1970: REVISITANDO A ASPECTOS DO CONTEXTO NACIONAL E DA AÇÃO DO ESTADO 170

PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DO BELO DISCURSO A UM OBJETIVO NEFASTO 176

EDUCAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO E IDEOLOGIA: ANÁLISE CRÍTICA DO REEL FUTURE-SE 182

PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **(LEEI): DISPUTAS DE CONCEPÇÕES NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 189**

PERSPECTIVAS E DINÂMICAS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA: CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES 195

A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR RESULTADOS NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO 201

REGULAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: UM PANORAMA QUANTITATIVO 206

EDUCAÇÃO INTEGRAL: (IM)POSSIBILIDADES DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL 212

AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES EM SANTA CATARINA SEGUNDO OS DADOS DO SAEB 218

ATUALIZAÇÕES DO PL 1338/2022, QUE TRATA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING) NO BRASIL 225

ESCOLA E RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA 231

CONSTRUINDO UMA PESQUISA SOBRE O LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS 236

ALIENAÇÃO ***NO*** E ***PELO*** TRABALHO DOCENTE: ABORDAGENS EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (2015-2025) 242

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA PNEEPEI NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA 249

FORMAÇÃO INTEGRAL E MEDIAÇÕES PRODUTIVISTAS NO PDI DO IFFAR: CONTRADIÇÕES DA EJA-EPT 255

Eixo 3
Gênero, Sexualidade e Educação

GÊNERO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O CAMPO EDUCACIONAL 267

CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: CONSTRUÇÃO COLETIVA NO AMBIENTE EDUCACIONAL 279

ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO DE PSICÓLOGOS NAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA 285

GÊNERO E SEXUALIDADES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: QUESTÕES HISTÓRICAS.... 292

PROFESSORAS NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL 299

EDUCAÇÃO FEMINISTA E JUSTIÇA SOCIAL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O PAPEL DOS COLETIVOS ESTUDANTIS NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO 305

PRESENÇA FEMININA NA POLÍTICA: EQUIDADE DE GÊNERO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO 311

BULLYING ESCOLAR: REVISÃO SISTEMÁTICA 316

RESPOSTAS NORMATIVAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA REGIÃO SUL DO BRASIL (2024–2025): UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA 322

SAÚDE MENTAL E POLÍTICAS CONTRA A VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PREVENÇÃO, CUIDADO E RESPONSABILIZAÇÃO 329

EDUCAÇÃO SAÚDE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA PSICOMOTORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 333

Eixo 4
Formação e Trabalho Docente

REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNE (2014–2025): ANÁLISE DA META 16 340

POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DISCUSSÃO..... 346

TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE PARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE..... 352

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM NARRATIVAS DE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: POR UMA CRÍTICA BENJAMINIANA À (DE)FORMAÇÃO NEOLIBERAL..... 358

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: UM OLHAR PARA O CONTEXTO NACIONAL..... 365

FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE NÓVOA, TARDIF E IMBERNÓN..... 371

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO LIMITADOR DA QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE 377

GEOGRAFIA ECONÔMICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ELO ESTRATÉGICO AO RACIOCÍNIO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 384

FORMAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA 388

PROFESSORES QUE BRINCAM, ESCUTAM E EXPERIENCIAM: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA 395

O NOTÓRIO SABER COMO PRENÚNCIO DA DESPROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSORADO 401

Eixo5
Tecnologias Educacionais e Metodologias Inovadoras

PARTICIPAÇÃO DOCENTE SIMULTÂNEA NO CONSELHO DE CLASSE COM O SISTEMA ESCOLA EFICIENTE 408

ADOLESCENTES E SUAS RELAÇÕES COM AS MÍDIAS: REFLEXÕES SOBRE PREJUÍZOS A SAÚDE, RISCOS E PERIGOS 414

EDUCAÇÃO DIGITAL, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 420

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE PERCEPÇÕES DOCENTES 426

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA 433

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVOS HORIZONTES DIDÁTICOS E DESAFIOS ÉTICOS 439

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC 443

PENSAMENTO CRÍTICO E DESEMPENHO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR 448

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE: TENDÊNCIAS GLOBAIS, DESAFIOS ÉTICOS E ASSIMETRIAS NA CIÊNCIA 454

Eixo 6
Processos de Ensino e Aprendizagem

CONSTRUÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM SOBRE OS ODS: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO 461

EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E SUBJETIVIDADE: ENTRE O EMPRESARIAMENTO E CUIDADO DE SI NO CONTEXTO ESCOLAR 467

CONSELHO DE CLASSE: RITUAL INSTITUCIONAL OU PRÁTICA EMANCIPATÓRIA 472

DANÇAS CIRCULARES E FORMAÇÃO HUMANA: A ALTERIDADE COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS 477

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UMA POSSIBILIDADE REAL? 483

CRIAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS: ENSINO LÚDICO DE TONICIDADE LEXICAL 487

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: DA PRESCRIÇÃO CURRICULAR À DISPUTA DE SENTIDOS FORMATIVOS (2017–2024) 492

O USO DE TECNOLOGIAS PARA O APRENDIZADO DE ALUNOS IMIGRANTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 497

BRASIL COM S": DECOLONIALIDADE E A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA 502

O CAMINHO HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA 507

PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA: PERFIL E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS .. 512

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA INDISPENSÁVEL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 517

ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: DESAFIOS DOCENTES FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA 523

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROPOSTA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 529

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE RECURSOS NATURAIS E SUSTENTABILIDADE 534

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO (2016–2024) 539

Eixo 7
Filosofia e Educação

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO (2014-2024): ENTRE INDICADORES DE FLUXO, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E JUSTIÇA ESCOLAR 545

BIOÉTICA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO ÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE 551

HOMOGENIDADE E HETEROGENEIDADE EM HENRI BERGSON: REFLEXÕES SOBRE OS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTL 556

ROQUE STRIEDER E (RE)FLEXÕES SOBRE SER HUMANO, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM 561

O DISCURSO DO ÓBVIO NO COTIDIANO ESCOLAR: RELAÇÃO COM O OUTRO E ALTERIDADE NA PERSPECTIVA DE LEVINAS 567

DIALOGICIDADE E (IN)JUSTIÇA EPISTÊMICA: PAULO FREIRE E MIRANDA FRICKER 572

NARRATIVAS PRÓXIMAS E CONTEXTOS GLOBAIS: METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II 577

GOVERNAMENTALIDADE INCLUSIVA, MODELO SOCIAL E EDUCAÇÃO 583

EPISTEMOLOGIA UNIVERSAL, EPISTEMOLOGIAS PLURAIS E A INJUSTIÇA EPISTÊMICA NA EDUCAÇÃO 588

ENTRE O DESEMPENHO E O PENSAMENTO: DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E PERSPECTIVAS À LUZ DE MATTHEW LIPMAN 593

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE HUMBERTO MATURANA PARA O COOPERAR E A FORMAÇÃO HUMANA 599

EDUCAÇÃO + CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ = JUSTIÇA SOCIAL 604

ECOPEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA BIOÉTICA DE VAN RENSSELAER POTTER: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 611

CUIDADO DE SI E COMPROMISSO DEMOCRÁTICO: HORIZONTES FORMATIVOS À LUZ DE FOUCAULT E NUSSBAUM 616

MERITOCRACIA E SISTEMAS ESCOLARES: ENSAIO SOBRE JUSTIÇA 622

Eixo 1
Direito à Educação e Democracia

A REDUÇÃO NO NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SANTA CATARINA: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES

SCHNEEBERGER, André Henrique
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
andre.s@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil exige seu reconhecimento como o resultado de trajetórias humanas interrompidas/interditadas no acesso à escolarização. Nesta direção, a EJA não se trata simplesmente de uma "alternativa" tardia à aprendizagem, mas revela um conjunto de desigualdades sociais que atravessam a história educacional brasileira. Ao tratar das especificidades da EJA, deve-se considerar o público a que se destina e as razões que levaram à sua inserção nesse percurso formativo.

Logo, tratam-se de sujeitos que, antes de "alunos/as" são pessoas, e por isso, sujeitos de direitos. Porém, como a EJA passa a existir como política educacional porque grandes parcelas da população estavam excluídas da escola (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001), há de se problematizar como tem sido pensada a relação entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais. Como possível resposta para esse problema, Miguel G. Arroyo (2018, p. 1100), percebe que

> [...] a centralidade dada nas políticas e nas análises a superar as desigualdades sociais pela igualdade educacional tem sido dominante no pensamento político hegemônico, secundarizando destacar e denunciar as desigualdades sociais como produtoras e reprodutoras das desigualdades educacionais.

Isto é, se por um lado o próprio campo da produção de análises e denúncias acerca das desigualdades educacionais têm mantido a constância na compreensão das desigualdades educacionais como elementos que reproduzem as desigualdades sociais, Arroyo (2018) propõem que se inverta esta lógica e que passemos a refletir as desigualdades sociais como produtoras e reprodutoras das desigualdades educacionais.

Logo, os sujeitos da EJA são estudantes socialmente vulneráveis "[...] que, por inúmeras razões, abandonaram a educação básica na infância ou adolescência e tiveram sonegado o direito à educação previsto na Constituição brasileira" (Catelli Jr., 2024, p. 11). Sujeitos vitimados pelas demandas neoliberais, que caracteriza os atuais "[...] tempos de desvalorização da educação, tendo na evasão escolar a contradição entre o desemprego e a exigência de

formação mínima para a contratação profissional" (Schneeberger; Bortolini, 2025, p. 2). Em outras palavras, trata-se de sujeitos historicamente tensionados pelas contradições do modo de produção capitalista, que tiveram seus percursos escolares interrompidos pela necessidade precoce de inserção no trabalho, e que posteriormente passam a ser cobrados pelo próprio mercado por níveis mínimos de escolarização para sua inserção ou permanência.

Esta dinâmica evidencia que a evasão escolar não pode ser compreendida exclusivamente como escolha individual, mas como expressão das desigualdades estruturais que produzem processos de exclusão educacional das classes populares. Nesta lógica, se no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996, consta que "a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (Brasil, 2010), concordamos com Arroyo (2018, p. 1100) ao percebê-los como grupos sociais produzidos na história desigual brasileira "[...] que vêm redefinindo e desconstruindo essa persistente relação igualdade na educação para a igualdade social".

Diante desse breve percurso histórico apresentado, bem como das reflexões propostas por Arroyo (2018), compreendemos que a história da EJA se constitui como expressão das desigualdades sociais produzidas historicamente no Brasil, revelando sujeitos que tiveram seus processos de escolarização interrompidos, negados ou precarizados ao longo da vida. Nesse contexto, a redução das matrículas na modalidade, especialmente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) de Santa Catarina, não nos parece passível de uma interpretação exclusivamente estatística ou administrativa, mas como um fenômeno que demanda problematização.

Assim, considerando a persistência das desigualdades sociais como (re)produtoras das desigualdades educacionais, o presente resumo expandido tem como tema a queda das matriculas na EJA. Como objetivo, visa analisar a evolução do quantitativo de matrículas nos CEJAs de Santa Catarina, problematizando essa dinâmica a partir do diálogo com a literatura que discute a redução das matrículas na EJA no contexto brasileiro e elaborando hipóteses que justificam esses dados. Nesta direção, questiona-se: qual a configuração da evolução do quantitativo de matrículas nos CEJAs de Santa Catarina e em que medida essa dinâmica dialoga com as tendências e fatores apontados pela literatura nacional sobre a EJA?

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualiquantitativa, de caráter documental e exploratório, tendo como campo empírico 40 CEJAs do estado de Santa Catarina. Buscou-se analisar a evolução do quantitativo de matrículas nessas instituições entre os anos de 2016 e 2025. Os dados foram coletados através do sistema de inteligência de dados "Educação na Palma da Mão", especificamente no campo "Censo da Educação Básica". Para isso, foram aplicados os seguintes filtros: dependência administrativa estadual; recorte temporal entre 2016 e 2025; e seleção das unidades escolares correspondentes aos 40 CEJAs catarinenses estaduais.

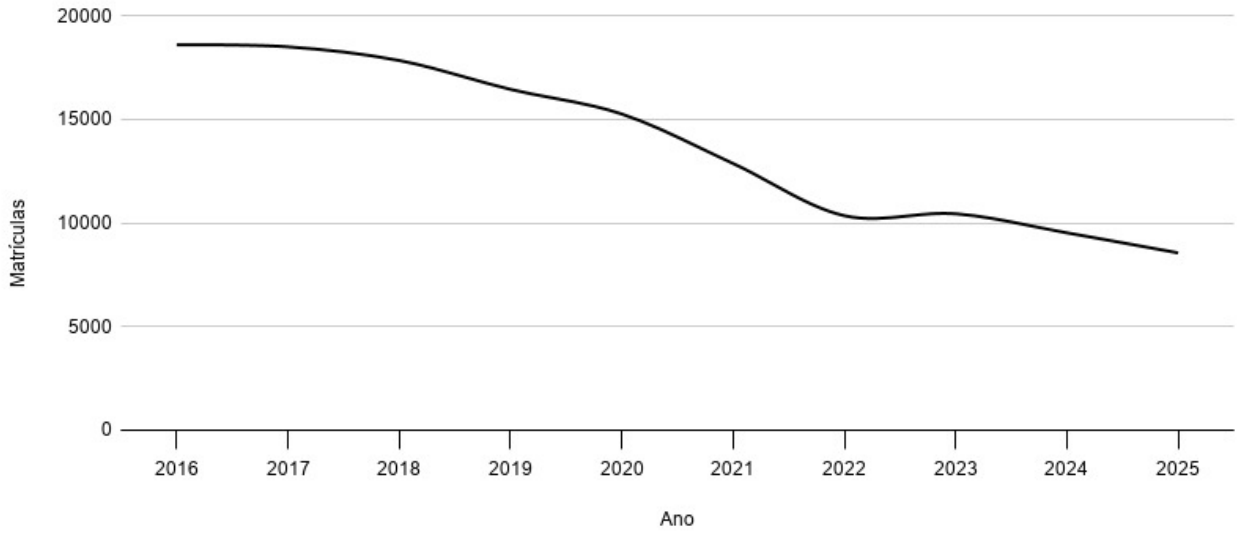
Posteriormente, os dados foram organizados em uma Planilha Google, na qual cada CEJAs foi identificado assim como seus respectivos quantitativos de matrículas ao longo do período investigado. Tal sistematização

possibilitou a elaboração de um gráfico que auxiliou na visualização e análise da evolução das matrículas na modalidade.

Por fim, a análise dos dados ocorreu de forma quantitativa e qualitativa. No aspecto quantitativo, evidenciou-se as variações no número de matrículas ao longo dos anos, os organizando em uma tabela e submetidos à análise estatística descritiva, o que possibilitou a identificação de frequências, variações e tendências no período investigado. Já na análise qualitativa, os dados foram problematizados à luz da literatura sobre a EJA, especialmente das discussões que abordam a redução das matrículas, as desigualdades sociais e educacionais e as transformações no perfil dos sujeitos da modalidade.

Como resultado do levantamento dos dados coletados no sistema "Educação na Palma da Mão" (GRÁFICO 1), percebe-se que a há uma tendência geral na redução contínua no número de estudantes matriculados/as nos 40 CEJAs de Santa Catarina entre os anos analisados.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas nos 40 CEJAs de Santa Catarina



Fonte: os autores a partir dos dados coletados no sistema Educação na Palma da Mão (2026).

O total de matrículas passou de 18.586 em 2016 para 8.550 em 2025, representando uma redução absoluta de 10.036 matrículas e uma queda percentual de aproximadamente 54% nos 10 anos. Como interpretações adicionais, percebe-se que o período de maior retração ocorreu entre 2020 e 2022, com uma diferença de quase cinco mil matrículas. Por mais que se perceba uma pequena recuperação em 2023, a tendência de queda retorna nos anos seguintes. Também se percebe que os menores CEJAs foram os mais afetados proporcionalmente. Porém, mesmo os metropolitanos apresentam fortes retrações. Logo, esta diminuição parece não ser algo exclusivamente localizado, mas sistêmico.

No que tange à discussão dos resultados quantitativos, há de se ter como ponto de partida de que são muitos fatores envolvidos que podem justificar a diminuição no quantitativo de matrículas nos últimos dez anos. Portanto, foi trabalhado muito mais com hipóteses do que apontamentos de fatores reais que a justifique.

Como primeira hipótese, tem-se que o motivo da diminuição pode refletir um cenário positivo, pois pode significar que a escola regular está cumprindo seu papel e os/as educandos/as estão concluindo a Educação Básica neste espaço mais do que no passado, sem a necessidade de busca posterior pela EJA. A partir dos indicadores de alfabetização e escolarização apontados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Educação, é possível perceber um aumento entre os anos de 2016 e 2024, pois a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 6,7% para 5,3%, enquanto entre pessoas com 60 anos ou mais houve redução de 20,5% para 14,9%, respectivamente (IBGE, 2025).

Esses dados permitem perceber uma diminuição progressiva de potenciais educandos/as dos CEJAs. Isto é, menos pessoas estão chegando à vida adulta sem a conclusão da educação básica. Além disso, o nível de instrução da população adulta parece fortalecer esta primeira hipótese, visto que, em 2016, 46,2% das pessoas com 25 anos ou mais haviam concluído a Educação Básica e, em 2024, esse percentual chegou a 56%. Na mesma direção, a população sem instrução caiu, respectivamente, de 7,3% para 5,5%, o que indica que uma parcela da população brasileira está concluindo a escolarização básica na idade tida como "regular". Por fim, houve crescimento do número médio de anos de estudo, pois entre 2016 e 2024, houve aumento de 1,1 ano médio de escolarização da população com 25 anos ou mais (IBGE, 2025). A perda de 10.036 matrículas entre 2016 e 2025 não explica, mas pode estar relacionada à esta diminuição.

Por outro lado, a redução da aproximadamente 54% da queda nas matrículas nos CEJAs em menos de dez anos ocorreu de modo mais acelerado do que a melhoria dos indicadores educacionais nacionais, possibilitando levantar outras hipóteses que também possam justificar este cenário, levando a refletir sobre os fatores circunstanciais.

A pandemia ocasionada pela Covid-19, por exemplo, contribuiu para a queda no número de matrículas. Como já evidenciamos, a rede perdeu mais de 10 mil matrículas no período entre 2016 e 2025, sendo quase metade desta retração concentrada entre 2020 e 2022, o que pode demonstrar uma intensificação da queda durante este fator circunstancial. De acordo com Maria Clara Di Pierro, em entrevista para o Jornal da USP (Lemos, 2024), durante a pandemia, muitos/as educandos/as da EJA enfrentaram dificuldades de acesso às tecnologias, internet, espaços adequados de estudo e condições econômicas, o que comprometeu sua participação escolar.

Em diálogo com o cenário no período anterior à pandemia, a Covid-19 não inaugurou o processo de diminuição de matrículas, mas atuou como fator de intensificação desta tendência já existente. Di Pierro afirma que este cenário, no Brasil, já estava presente desde 2007, mas que o isolamento o agravou. Tal retração ocorreu de maneira praticamente generalizada no Estado, atingindo tanto CEJAs maiores quanto os menores, sugerindo que

o fenômeno não esteve relacionado exclusivamente a dinâmicas locais, mas de modo amplo. Por fim, para além da pandemia, Di Pierro argumenta que a desarticulação das políticas públicas, o financiamento insuficiente, nucleação de turmas, inadequação curricular, a pouca resistência estudantil e a rigidez dos tempos e espaços escolares também têm potencializado a redução do número de matrículas na EJA.

Outro possível fator circunstancial é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Por um lado, se o mesmo cumpre um papel social importante, que é o reconhecimento dos saberes dos/as estudantes, não deve ser considerado um fator pejorativo como motivador da queda. Porém, quando analisado à luz do cenário político, a interpretação parece tomar novos rumos. Para Jaqueline Ventura e Francisco Oliveira (2020), o Encceja não aparece apenas como um instrumento complementar de certificação, mas como parte de uma transformação da concepção de EJA no interior das políticas neoliberais de educação.

Para os autores, o Estado neoliberal deslocaria progressivamente a centralidade da formação escolar presencial para mecanismos de certificação rápida, flexível e de baixo custo. Há de se considerar que a partir de meados de 2016 ocorre simultaneamente o fortalecimento político e midiático do Encceja, a ampliação das inscrições no exame, o fechamento de turmas de EJA em diferentes estados e a redução da responsabilidade estatal pela escolarização presencial.

Para Ventura e Oliveira (2020), essa simultaneidade entre o cenário político e a queda nas matrículas não seria uma coincidência, mas parte de uma racionalidade neoliberal. A certificação passa a substituir gradualmente a formação contínua, operando sob a lógica do pragmatismo educacional, da pedagogia das competências, da instrumentalização do conhecimento e da redução da educação à certificação. O foco deixaria de ser o processo educativo, como a formação humana, consciência crítica e a construção coletiva do conhecimento e passa a ser a obtenção rápida do diploma.

Relacionando com os dados do IBGE (2025), 44% das pessoas de 25 anos ou mais no Brasil ainda não haviam concluído a Educação Básica e milhões de brasileiros/as permaneciam em defasagem escolar. Logo, a queda das matrículas não representaria o desaparecimento da necessidade educacional, mas um deslocamento da demanda para formais mais individualizadas, flexibilizadas e mercantilizadas de certificação, visto que o Encceja inibe as matrículas, instiga os jovens a abandonarem os cursos presenciais e potencializa a desescolarização da EJA (Ventura; Oliveira, 2020).

Por fim, relacionando os dados dos CEJAs catarinenses, a pandemia e a análise do Encceja por Ventura e Oliveira (2020), a lógica da certificação rápida pode ter se tornado atraente durante a pandemia, quando muitos/as estudantes trabalhadores/as enfrentaram o desemprego, a precarização econômica, a dificuldade de acesso ao ensino remoto e a necessidade de priorizar a sobrevivência e o trabalho. Os dados de Santa Catarina não provam isoladamente a hipótese de que o Encceja seria um dos mecanismos de reorganização da EJA sob a racionalidade

neoliberal, mas nos parecem oferecer subsídios que dialogam com esta realidade. Do mesmo modo, poder-se-ia, ainda, problematizar o processo de juvenilização na EJA, bem como a influência do setor privado e seu impacto na redução das matrículas nos centros estaduais de educação de jovens e adultos no estado.

Conclui-se que a redução das matrículas constitui um fenômeno complexo, que não pode ser explicado por um único fator. A pandemia, as transformações nas políticas educacionais, a ampliação dos mecanismos de certificação, a influência do setor privado e o processo de juvenilização da EJA podem emergir como elementos que merecem aprofundamento. Assim, a discussão reforça a importância da EJA como direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade para todos/as, levantando problematizações sobre um modelo fatalista a excludente que potencializa a evasão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; matrículas na EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1098-1117, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868. Acesso em: 27 maio 2026.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005. Acesso em: 27 maio 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 29 maio 2026.

LEMOS, S. Vários fatores contribuíram para a queda de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. **Jornal da USP**. São Paulo, 3 abr. 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/varios-fatores-contribuiram-para-a-queda-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos/. Acesso em: 29 maio 2026.

SCHNEEBERGER, A. H.; BORTOLINI, R. Educação de jovens e adultos: demanda e oferta no sul do Brasil. *In*: WERA FOCAL MEETING 2025, 2025, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Even3, 2025. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/wera-focal-meeting-2025/1070106-educacao-de-jovens-e-adultos--demanda-e--oferta-no-sul-do-brasil/. Acesso em: 27 maio 2026.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. A travessia "do EJA" ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 80–97, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/9427. Acesso em: 29 maio 2026.

DESAFIOS DA INTERSETORIALIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA INSTITUCIONAL

KAFER, Andréia Fatima Varela
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
andreia.kafer@unoesc.edu.br

LANES, Erone Hemann
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
erone.hl@unoesc.edu.br

A presente revisão de literatura integra a fase exploratória de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, cumprindo o papel de fundamentar a delimitação do objeto de estudo da dissertação, que tem como tema que tem como tema a mediação da coordenação pedagógica nas articulações intersetoriais para o desenvolvimento infantil.

Para tal, realizou-se o mapeamento das dissertações e teses já defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), disponíveis na Biblioteca on-line da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Seguindo os preceitos de Creswell e Creswell (2021), esse procedimento teve o objetivo de sintetizar a produção científica já desenvolvida por pesquisadores vinculados à instituição, possibilitando a compreensão do campo investigado, bem como a identificação de lacunas teóricas e empíricas que poderão ser exploradas no âmbito da pesquisa de dissertação. Para análise dos estudos selecionados adotou-se a abordagem integrativa (Mendes et al.) e temática (Minayo, 2004).

A investigação insere-se no debate sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil e suas possíveis articulações com práticas intersetoriais voltadas ao desenvolvimento integral da criança, considerando a importância da articulação entre diferentes políticas e serviços para a promoção dos direitos e do desenvolvimento das crianças nessa etapa da educação básica. Conhecer as pesquisas já desenvolvidas no âmbito do PPGEd possibilita também analisar como a academia local responde aos desafios da região.

O estudo tem como objetivo analisar a produção acadêmica presente na Biblioteca On-line da UNOESC relacionada aos temas coordenação pedagógica, educação infantil e intersetorialidade, buscando compreender como esses conceitos têm sido abordados no PPGEd da UNOESC, bem como identificar aproximações teóricas, tendências investigativas e lacunas na produção científica.

Para a realização da busca, a definição das palavras-chave fundamentou-se no tema central da pesquisa e em seus principais conceitos, dentre eles: coordenação pedagógica, educação infantil, intersetorialidade, desenvolvimento infantil e articulação intersetorial. Os descritores inicialmente testados foram: “coordenador

pedagógico", "educação infantil", "intersetorialidade" e "desenvolvimento infantil e articulação intersetorial". Os filtros adotados contemplaram os seguintes critérios: dissertação ou tese como tipo de obra, idioma português e coleção dissertações ou teses na área da Educação.

Como critérios de inclusão, foram considerados estudos que abordassem situações de intersetorialidade no âmbito da Educação Básica, com foco específico na Educação Infantil. Quanto aos critérios de exclusão, foram desconsiderados trabalhos que, embora mencionassem o termo intersetorialidade, não exploravam diretamente o objeto de investigação.

Os resultados em relação às dissertações indicaram que, no descritor "coordenação pedagógica" foram identificados dois trabalhos, dos quais apenas um apresentou aderência à temática da pesquisa. Em relação ao descritor "educação infantil", localizaram-se cinquenta e três dissertações que abordavam temáticas diversas, como brincar, alfabetização na educação infantil, formação de professores na pré-escola, concepções pedagógicas, currículo, gestão da educação infantil, espaço e tempo na infância, rodas de conversa, questões de gênero e trabalho em rede voltado ao desenvolvimento da educação infantil. Desse conjunto, foram selecionadas três dissertações alinhadas aos objetivos da investigação.

No descritor "intersetorialidade", identificou-se um trabalho com enfoque em políticas públicas, incluído na amostra por contemplar a análise do Programa Mais Educação. Já nos descritores "desenvolvimento infantil" e "articulação intersetorial", não foram localizados estudos que atendessem aos critérios estabelecidos. Para a composição da amostra final, selecionaram-se cinco dissertações.

Em relação às teses, a sistematização dos dados apontou limites e potencialidades da produção científica no banco da Biblioteca on-line da UNOESC, revelando, do ponto de vista teórico, a fragmentação do conhecimento em torno dos descritores analisados. Observa-se que, para "coordenação pedagógica" e "intersetorialidade", não há incidência de teses, concentrando-se a produção em formatos como artigos, dissertações e livros, o que indica um campo ainda em consolidação teórico-epistemológica. Em contrapartida, o descritor "educação infantil" apresenta maior densidade acadêmica, com oito teses, porém com abordagens diversificadas que não dialogam diretamente com a intersetorialidade. Nesse sentido, nenhum trabalho de tese compõe a amostra final.

A análise das produções selecionadas demonstra a distribuição, a pertinência e os limites das pesquisas identificadas a partir dos descritores adotados, permitindo reconhecer tendências temáticas e lacunas na produção científica acerca da intersetorialidade na Educação Infantil no âmbito do PPGEd.

No descritor "coordenação pedagógica", destaca-se a dissertação de Souza (2023), intitulada *Coordenação pedagógica: desafios e perspectivas em tempos de pandemia Covid-19*, que problematiza o papel da coordenação em contextos de crise. Embora não trate diretamente da intersetorialidade, o estudo revela aproximações relevantes ao destacar a função mediadora da coordenação pedagógica na articulação entre diferentes atores institucionais. A

pesquisa demonstra que, diante das condições adversas impostas pela pandemia, as escolas precisaram reorganizar rapidamente suas práticas, e as coordenadoras pedagógicas assumiram papel central na condução desse processo. Esses profissionais atuaram na organização da comunicação com as famílias, no levantamento das condições de acesso às tecnologias e na mobilização dos professores para adaptação ao ensino remoto. Além disso, desempenharam papel fundamental na formação docente, apoiando o uso de recursos tecnológicos e a ressignificação das práticas pedagógicas. Mesmo frente às desigualdades sociais e às limitações de infraestrutura, buscaram alternativas para garantir o atendimento aos estudantes, como a distribuição de materiais impressos. Dessa forma, o estudo aponta a coordenação pedagógica como liderança educativa estratégica, responsável por mediar relações, reorganizar processos e sustentar a continuidade do trabalho pedagógico em situações de crise.

No descritor "educação infantil", destaca-se a pesquisa de Farinella (2007), *Gestão da Educação Infantil: o pensar e o fazer de seus gestores*, que analisa a implementação de políticas públicas em municípios da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC). O estudo discute o papel central dos gestores na organização dos sistemas educacionais voltados à infância, articulando cuidado e educação. A autora demonstra que, após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os municípios passaram a estruturar suas redes de Educação Infantil de formas diversas, revelando tanto possibilidades de organização quanto desigualdades na oferta educacional. Ainda nesse descritor, a dissertação de Oliveira (2013), *Trabalho em rede voltado ao desenvolvimento da educação infantil no município de Guatambu (SC)*, contribui diretamente para a discussão da intersetorialidade. O estudo ressalta que o trabalho em rede, articulando educação, saúde e família, favorece a qualificação das práticas pedagógicas, fortalece vínculos institucionais e possibilita a identificação precoce de dificuldades no desenvolvimento infantil. A pesquisa demonstra que a articulação com outros setores amplia as possibilidades de atendimento às crianças, reforçando a perspectiva do cuidado integral. Contudo, também aponta desafios, como a ausência de coordenação específica e a fragilidade conceitual do trabalho em rede, indicando a necessidade de maior institucionalização dessas práticas.

No descritor "intersetorialidade", destaca-se a dissertação de Nunes (2016), que analisa o Programa Mais Educação no âmbito das políticas de educação integral. Embora o programa propunha a articulação entre diferentes setores, os resultados indicam contradições em sua implementação, como precariedade de infraestrutura, formação insuficiente dos profissionais e fragilidade na articulação intersetorial. O estudo aponta que, em muitos contextos, a escola assume responsabilidades ampliadas sem o suporte necessário das demais políticas públicas, gerando sobrecarga institucional. Além disso, a descontinuidade das políticas evidencia os limites estruturais para a consolidação de ações intersetoriais. A leitura interpretativa das dissertações permitiu identificar quatro núcleos de sentido que atravessam as produções analisadas: (1) mediação pedagógica e liderança educacional; (2) gestão e implementação das políticas públicas para a infância; (3) trabalho em rede e articulação intersetorial; e (4) limites estruturais e contradições das políticas educacionais.

O primeiro núcleo revela a coordenação pedagógica como instância mediadora, capaz de articular sujeitos, práticas e recursos institucionais, especialmente em contextos de crise, como demonstrado por Souza (2023). O segundo núcleo destaca o papel da gestão na materialização das políticas públicas, ressalta que a organização dos sistemas educacionais depende diretamente da atuação dos gestores, conforme aponta Farinella (2007). O terceiro núcleo enfatiza o trabalho em rede como estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Oliveira (2013) demonstra que a articulação entre diferentes setores contribui para qualificar as práticas pedagógicas e ampliar o atendimento às demandas da infância. No entanto, o quarto núcleo expõe que essas iniciativas enfrentam limites estruturais, como precariedade de recursos, fragilidade institucional e descontinuidade das políticas, conforme problematizado por Nunes (2016).

Ao colocar os estudos em diálogo, observa-se convergência no reconhecimento da importância da articulação entre diferentes atores e políticas para a efetivação das ações educacionais voltadas à infância. A coordenação pedagógica, a gestão educacional e o trabalho em rede aparecem como dimensões complementares na construção de práticas intersetoriais. Contudo, também emergem tensões: enquanto algumas pesquisas apontam potencialidades dessas articulações, outras destacam suas fragilidades, especialmente quando não há suporte institucional adequado. A análise destaca que a intersetorialidade não se reduz a uma diretriz normativa, mas constitui-se como um processo relacional e organizacional, que depende da atuação articulada de diferentes sujeitos e da existência de condições concretas para sua efetivação.

Conclui-se que a consolidação de práticas intersetoriais na Educação Infantil está diretamente relacionada à mediação exercida pela coordenação pedagógica, à capacidade de gestão dos sistemas educacionais e à organização de redes institucionais de apoio. Ao mesmo tempo, persistem desafios estruturais e institucionais que limitam a construção de uma abordagem integrada, o que sinaliza a necessidade de fortalecimento das políticas públicas e de condições de implementação para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Em relação às teses, a ausência de produções no descritor "desenvolvimento infantil e articulação intersetorial" explicita uma lacuna significativa, revelando a necessidade de aprofundamento investigativo que articule essas categorias de forma integrada.

À luz de referenciais críticos, como o materialismo histórico-dialético, essa dispersão pode ser compreendida como expressão das contradições próprias do campo educacional, no qual as dimensões da gestão, da coordenação pedagógica e das políticas públicas ainda se apresentam de forma pouco articulada. A ausência de teses na discussão da articulação intersetorial revelou a necessidade de produção de conhecimento que supere a fragmentação e avance na compreensão da intersetorialidade como mediação fundamental para a garantia do desenvolvimento integral na Educação Infantil.

A análise do levantamento bibliográfico destacou a necessidade significativa de estudos que se dediquem à temática da articulação entre desenvolvimento infantil e intersetorialidade no âmbito do PPGEd, sobretudo para que as pesquisas contribuam para a compreensão e respostas aos desafios da região de abrangência do programa.

A ausência de trabalhos identificados a partir desse descritor revela a escassez de estudos que integrem diretamente essas duas dimensões, indicando que, embora existam pesquisas sobre gestão da Educação Infantil, coordenação pedagógica e trabalho em rede, tais elementos ainda aparecem de forma fragmentada ou indireta. Essa constatação reforça a pertinência da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, ao destacar a necessidade de aprofundamento teórico e empírico acerca das práticas intersetoriais voltadas ao desenvolvimento integral da criança, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Nesse cenário, a intersetorialidade emerge como uma estratégia fundamental para a promoção do bem-estar infantil, considerando que o atendimento às necessidades das crianças envolve a articulação entre diferentes políticas públicas, como educação, saúde e assistência social, que articuladas possibilitam o atendimento integral às necessidades das crianças, promovendo direitos e bem-estar.

A pesquisa em desenvolvimento propõe contribuir com esse debate ao investigar o papel da coordenação pedagógica como mediadora dessas articulações, integrando, em uma mesma análise, os conceitos de coordenação pedagógica, intersetorialidade e desenvolvimento infantil. Tal abordagem busca compreender como essas dimensões se materializam nas práticas educativas, oferecendo subsídios para a construção de políticas e ações mais integradas.

Além disso, o estudo contribui para a evolução do pensamento sobre a infância no âmbito do programa, ao apontar que as pesquisas vêm ampliando a compreensão da criança como sujeito de direitos inserido em uma rede de relações que envolve escola, família, comunidade e políticas públicas. Ao identificar a necessidade de integrar de forma mais consistente o desenvolvimento infantil e a intersetorialidade, a investigação aponta novas possibilidades teóricas e metodológicas, fortalecendo perspectivas que compreendem o desenvolvimento da criança como resultado de ações articuladas entre diferentes setores.

Conclui-se que, embora a produção científica analisada apresente avanços importantes, a inexistência de estudos que articulem diretamente desenvolvimento infantil e práticas intersetoriais sinaliza um campo fértil para novas investigações. Assim, torna-se essencial o fortalecimento de abordagens que compreendam a intersetorialidade como mediação estruturante, capaz de integrar saberes, políticas e práticas em favor da garantia de direitos, do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; educação infantil; intersetorialidade.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, John; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 5 ed. Porto Alegre: Penso.2021.

FARINELLA, Márcia. **Gestão da educação infantil: O pensar e o fazer de seus gestores.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2007. Disponível em: https://biblio.unoesc.edu.br/acervo/580262/exemplares. Acesso em: 13/03/2026.

Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Roberta Cunha da; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NUNES, Paulo Roberto Ribeiro**. Políticas de educação integral: Mudanças, contradições e (des)continuidades produzidas na escola pública básica.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016. Disponível em: https://biblio.unoesc.edu.br/acervo/665803/exemplares. Acesso em: 13/03/2026.

OLIVEIRA, Lilian Schwanke de. **Trabalho em rede e o desenvolvimento da educação infantil de guatambu (SC).** Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013. Disponível em: https://biblio.unoesc.edu.br/acervo/641363/exemplares. Acesso em: 13/03/2026.

SOUZA, JAQUELINE RODRIGUES DE. **Coordenação pedagógica: desafios e perspectivas em tempos de pandemia covid-19.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023. Disponível em: https://biblio.unoesc.edu.br/acervo/938736/exemplares.Acesso em: 13/03/2026

OS DESAFIOS DA GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS

CAMPOS, Antônio Valmor de
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
prof.antoniocampos@gmail.com

CAMPOS, Jane Acordi
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
janeacordidecampos@gmail.com

Financiamento: CAPES

A discussão da inclusão ganha contornos mais significativos no Brasil, a partir da década de 1980. No espaço universitário ela chega ainda mais tarde, com a discussão e a introdução das cotas. Algumas instituições de ensino, mesmo antes da Lei federal 12.711/2012 – Lei de cotas, já praticavam a reserva de vagas para populações específicas, como negros e indígenas.

No entanto, com a entrada em vigor da referida legislação, as instituições de ensino superior passam a reservar percentual fixo de vagas para a inclusão, como determina o Art. 4º, da Lei de cotas, com o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Mesmo com entraves e questionamentos sobre a lei de cotas ela representou um avanço nas condições de acesso ao ensino superior, tratando da equidade e da igualdade de oportunidades. Porém, isso não significa a garantia das condições necessárias à verdadeira inclusão, com garantia dos direitos humanos e não apenas os "essenciais"[1].

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, desde a sua implantação em 2010, já possuía política de cotas para estudantes oriundos da escola pública em percentuais superiores ao que a lei estabeleceu algum tempo depois. Com o passar do tempo percebeu-se que era preciso avançar, abrindo perspectivas de inclusão para outros grupos sociais, historicamente excluídos, sendo um deles os indígenas.

Este resumo pretende socializar a realidade enfrentada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas que acessam a UFFS, em diversos cursos, através do programa de inclusão indígena, na intenção de demonstrar a importância da inclusão, mas também os desafios que precisam ser superados, especialmente dos estudantes indígenas matriculados na UFFS, para concretizar a verdadeira inclusão. Também apresenta algumas possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas na academia.

[1] Há uma parte dos teóricos sobre os direitos humanos, que para determinados grupos sociais é possível disponibilizar uma parte dos direitos, considerados essenciais.

A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa e exploratória. Foi realizada pesquisa bibliográfica, trazendo percepções sobre a inclusão e o programa de inclusão indígena na UFFS. Também pesquisa documental, na Lei federal nº 12.711 (2012); na Lei Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015); no documento orientador do Programa Incluir (2013) e documentos reivindicatórios da comunidade acadêmica indígena. A análise da pesquisa deu-se por meios reflexivos, permitindo uma compreensão adequada e visão alargada da real situação dos estudantes indígenas na UFFS e a garantia dos seus direitos plenos.

Este resumo está estruturado com aspectos introdutórios, contendo uma percepção sobre o tema, a metodologia adotada, o referencial teórico/documental utilizado, os indicativos da estrutura do texto e a importância deste tema, para o meio social e acadêmico. Na sequência consta uma breve descrição sobre a inclusão, seguindo com a inclusão indígena na UFFS e dos desafios que ela representa, para assegurar a plenitude de direitos humanos aos estudantes indígenas, com olhares para documentos internacionais e nacionais de proteção indígena.

As considerações finais resultam de uma breve síntese do tema pesquisado, vivenciados nos processos de seleção, ingresso e permanência dos estudantes indígenas na UFFS e suas dificuldades cotidianas, que vão da dificuldade de comunicação, de compreensão dos conteúdos e da necessidade de alimentação.

Na intenção de introduzir o tema a partir de uma concepção da importância da inclusão é indispensável compreender esse processo no Brasil, para dimensionar o que ela representa para a parcela da população costumeiramente excluída. Na educação básica os ensaios da inclusão são mais antigos, por volta da década de 1980. Porém, somente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, começa a se delinear com mais ênfase a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, destacando que as escolas regulares representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias e posturas excludentes.

A Declaração de Salamanca apela o para o princípio de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, de populações distantes ou nômades, de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados.

No entanto, é preciso considerar que o acesso ao ensino regular não é suficiente, sendo necessário que o sistema educacional inclusivo em todos os níveis tenha a adoção de medidas de apoio para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência e excluídos, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

Essa discussão extrapola a educação básica, pois a preocupação é também com o acesso das pessoas com deficiência à educação superior, repercutindo a importância do desenvolvimento inclusivo da educação básica. Esse avanço é traduzido em legislação:

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, Lei 13.146, 2015).

Novamente se destaca que a inclusão precisa assegurar os direitos humanos dos incluídos, isso depende da permanência e da qualidade educação. Para isso é preciso formação docente – inicial e continuada – adequada, a disponibilidade de materiais adaptáveis e políticas educacionais que ofereçam as condições adequadas ao desenvolvimento equitativo e igualitário: "a proposta de educação inclusiva se fundamenta numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar" (Araújo; Nascimento; Pinheiro, 2021, p. 2).

Portanto, a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional: "a inclusão não pode ser uma questão de responsabilidade individual, mas sim um compromisso coletivo e que é fundamental que a inclusão envolva a todos no processo educacional" (Azevedo; Cunha, 2008, p. 53).

Assim, a inclusão não deve ser vista como ato reivindicatório, mas direito humano inquestionável das pessoas com deficiência, contando com políticas públicas e comprometimento social: "[...] para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (Sassaki, 2006, p. 39).

No entanto, apenas a inclusão não resolve os problemas da discriminação e da desigualdade ou da efetiva equidade e igualdade de oportunidades. Para que isso ocorra é preciso superar as limitações dos estudantes incluídos, como a dificuldade com os conteúdos, a falta de estrutura, suporte adequado e os recursos didáticos e pedagógicos. Sem superar estes limites a inclusão perde eficácia, por não assegurar o que se propõe.

Na UFFS sempre houve uma preocupação com a inclusão, inicialmente com os estudantes oriundos da escola pública, de 2010 a 2012 foi o "fator escola pública" que acrescentava um ponto na classificação, por ano do ensino médio cursado em escola pública, sendo o limite de vagas o percentual de estudantes dos estados matriculados na rede pública, de cada um: Paraná; Rio Grande do Sul; e Santa Catarina.[2]

A vocação inclusiva da UFFS evoluiu para a inclusão de grupos tradicionalmente excluídos, como negros, migrantes e indígenas. Para atender aos estudantes indígenas a Instituição implanta a Resolução nº 33/CONSUNI/UFFS/2013, que institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas – PIN, objetivando ampliar o

[2] Estados onde a UFFS está estabelecida com *campus*.

acesso à educação superior (graduação e pós-graduação) a estudantes que pertençam a povos indígenas. O programa assegura uma vaga em todos os cursos e duas vagas suplementares por curso, por processo seletivo diferenciado.

No entanto, a resolução visa também garantir a permanência do estudante indígena ingressante na UFFS, com: apoio acadêmico; atenção à formação político-social do acadêmico; promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e técnicos-administrativos nos diferentes âmbitos da vida universitária; celebração de convênios e parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais; apoio financeiro; adoção de uma política de moradia estudantil adequada aos preceitos culturais dos povos indígenas. A Resolução foi modificada:

> Art. 9º As ações de permanência do estudante indigena ingressante na universidade serão as seguintes:
> VII – Garantir um espaço físico de referência permanente, apropriado à orientação, acompanhamento, desenvolvimento de atividades pedagógicas, socialização dos estudantes indígenas e, principalmente, para facilitar a participação das lideranças indígenas nas decisões relativas ao programa de acompanhamento dos alunos oriundos de suas respectivas comunidades, estimulando o diálogo entre universidade, acadêmicos e lideranças indígenas.
> VIII – Disponibilizar espaço físico e desenvolver ações para garantir o apoio materno infantil por meio de projetos que integram e acolhem crianças que acompanham os pais estudantes (Resolução, nº 33/UFFS, 2013).

O acréscimo dos incisos VII e VIII, sinaliza um comprometimento da instituição com a inclusão. Porém, este aporte legal/institucional, não passou do papel. Continuam as dificuldades do acesso, mas principalmente da permanência e do aproveitamento acadêmico por parte dos estudantes indígenas. Portanto, são inúmeros os desafios institucionais para a efetiva inclusão, sem desmerecer os avanços:

> [...] Em agosto de 2020, quando iniciou a elaboração deste texto eram 200 estudantes indígenas ingressantes pelo PIN, com matrícula ativa, distribuídos nos seis *campi* da instituição. Em relação à faixa etária, são 149 estudantes com idade entre 18 e 30 anos; 42 com idade entre 31 e 40 anos, 6 com idade entre 51 e 50 anos e 2 com mais de 50 anos (Peron; Cela, 2021, p. 86).

Os dados demonstram o interesse pelo acesso acadêmico entre os indígenas mais jovens, com sinais de aumento da permanência dos estudantes que aderem ao programa. Um destaque positivo é a presença feminina: "Um fato a ser destacado é a expressiva presença feminina indígena na UFFS. Do total de estudantes 57% são mulheres (Peron;

Cella, 2021, p. 86). Pode-se dizer que há uma dupla inclusão, a de estudantes indígenas e das mulheres indígenas. Segundo as autoras, o ingresso na UFFS 30%, ocorrem pelo ENEM e 70% via processo seletivo exclusivo

indígena. Este é mais um indicativo de que o PIN tem apresentado resultados favoráveis, mesmo com desafios e incertezas:

> Outro desafio ainda mais expressivo, tanto para o estudante quanto para a universidade é o da pandêmica. Os estudantes destacam as inúmeras dificuldades é o da permanência. Os estudantes destacam as inúmeras dificuldades que precisam enfrentar para permanecer na universidade. A primeira delas é a timidez. Para os indígenas, a vergonha de falar em público, de perguntar as dúvidas para o professor, de apresentar trabalhos [...] (Peron; Cella, 2021, p. 90).

Segundo as autoras, no desempenho acadêmico, os estudantes apontam que os desafios estão nas dificuldades nos conhecimentos dos próprios CCRs, como Matemática, Estatística, Bioquímica e Biologia, pois estes conteúdos fogem ao seu domínio, que tem um modelo de educação básica diferenciada e na academia enfrentam estas dificuldades. Porém, outras situações carecem de atenção nesta inclusão, como a própria alimentação e direito à dignidade, em decorrência da situação própria deles.

No intuito de enfrentar os desafios institucionais os estudantes indígenas na intenção de resistir e enfrentar as situações adversas, iniciaram em meados de 2023 a "Campanha pela dignidade dos estudantes indígenas na UFFS". Um dos resultados da mobilização foi a produção de uma carta encaminhada à gestão universitária, na qual relatam a falta de condições de permanência, pela diminuição do valor da bolsa ocorrido no governo passado, que implica em condições de moradia e da alimentação:

> Nossa reivindicação é no sentido de garantirmos nossa permanência na UFFS, mas entendemos que ela precisa ser com dignidade e efetiva valorização. Evidentemente que estarmos na Universidade Federal da Fronteira Sul já é um movimento de acolhida. No entanto, não é suficiente, pois [...] a nossa situação é complexa, tendo em vista os quem vem da aldeia, que somos a maioria, não possuímos familiares com renda financeira suficiente para nos amparar, portanto, quando não temos recursos, também não temos a quem recorrer (Carta, 2023).

Um sinal da falta de condições é o índice preocupante de evasão dos estudantes indígenas verificada em dados estatísticos da própria instituição, até o ano de 2022:

Tabela 1 – Estudantes autodeclarados indígenas que ingressaram via Enem/SiSU desde 2015.

Ano	Ingressantes	Matrículas ativas	Desistentes	Graduados
2015	7	1	6	0
2016	1	0	1	0
2017	10	3	7	0
2018	9	4	5	0

Ano	Ingressantes	Matrículas ativas	Desistentes	Graduados
2019	11	5	6	0
2020	20	12	8	0
2021	29	13	16	0
2022	74	68	6	0
Total	161	106	55	0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Sistema de Gestão Acadêmica – SGA/UFFS. Dados coletados em 10/10/2022 (PERON, Lucélia. CELLA, Rosenei. RODRIGUES, Diego Palmeira, 2023, 15).

Na carta encaminhada ao reitor os estudantes indígenas mencionam a exclusão histórica e o massacre social e cultural a que foram expostos os povos indígenas, resultando que boa parte deles são sem-terra, e, por isso, sem cultura, sem nação e sem esperança, violando os direitos humanos: "Aqui na UFFS, não temos moradia estudantil e somos forçados a buscar aluguéis que estão além da nossa condição financeira. [...] para alugar uma casa ou apartamento, precisa ter dinheiro, usar cartão de crédito, ter avalista e outras coisas mais. Não tendo isso os preços são exorbitantes" (Carta).

Eles também mencionam a dificuldade de acesso à tecnologia e a falta de computadores que comprometem a aprendizagem. Algumas demandas são consideradas urgentes: a disponibilidade de computadores; a gratuidade da alimentação no restaurante universitário; o aumento de recursos para subsistência; moradia estudantil, em condições de mantermos nossos costumes, nossa cultura e nossa forma de organização.

Estes são alguns resultados da inclusão indígena na UFFS, reconhecendo as limitações institucionais e a falta de condições de assegurar a garantia dos direitos humanos aos incluídos. No entanto, ressalta-se a importância do PIN na UFFS, como um programa indispensável na garantia do acesso, mas que está amadurecendo, juntamente com a instituição para os passos necessários à garantia do seu sucesso na inclusão dos estudantes indígenas e seu sucesso acadêmico.

Atualmente os estudantes indígenas estão organizados, na busca da garantia dos direitos, no caminho da conquista da gratuidade das refeições no restaurante universitário. Está em processo de discussão projeto para edificação de moradia educacional para estudantes indígenas, nos moldes da Resolução 33/2013. Resta a expectativa de superação dos desafios e a garantia aos direitos humanos aos estudantes que ingressam na UFFS.

Palavras-chave: inclusão; estudantes indígenas; direitos humanos; desafios da inclusão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria das Graças Sandes de; NASCIMENTO JUNIOR, Ivaldo Sales; PINHEIRO, Ivaci Bonfim. Gestão escolar e educação inclusiva: uma relação, um compromisso. Revista Entre Saberes, Práticas e Ações, Palmeira dos Índios, v. 1, n. 1, p. 1-180, 2021.

CARTA ao Reitor e Pró-reitores da UFFS. **Campanha pela dignidade dos estudantes indígenas na UFFS**. 2023.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.

BRASIL. **Documento orientador programa incluir** – acessibilidade na educação superior SECADI/SESu–2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

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: Presidência da República, 2015.

PERON, Lucélia. CELLA, Rosenei. O perfil e a trajetória dos estudantes indígenas na UFFS: expectativas, encantos e desencantos. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 2, p. 80-99, ago. 2021.

PERON, Lucélia. CELLA, Rosenei. RODRIGUES, Diego Palmeira (Orgs.). **Os 10 anos do programa de acesso e permanência dos povos indígenas – PIN da UFFS**: itinerários percorridos. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, PIN – Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas, [2023].

RESOLUÇÃO nº 33/CONSUNI/UFFS/2013. **Universidade Federal da Fronteira Sul** – UFFS, Chapecó/SC, 2013.

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2025)

BELAVER, Claudeni Bezerra de Oliveira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (unoesc)
belaver.clau@gmail.com

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

O direito à educação consolidou-se historicamente como direito humano fundamental a partir de documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. Conforme destaca Cury (2002), tais documentos foram essenciais para reconhecer a educação como condição indispensável ao exercício da cidadania e à construção da igualdade social. No Brasil, entretanto, a institucionalização da educação escolar ocorreu de forma tardia e profundamente desigual. Para Cury (2014), a ampliação do acesso à escolarização foi historicamente atravessada por processos excludentes, demonstrando que a universalização do ensino é resultado de disputas sociais e políticas.

A Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico de consolidação do direito à educação no país, ao reconhecê-lo como direito social e estabelecer princípios, diretrizes e mecanismos de financiamento destinados à sua efetivação. O texto constitucional define que a educação deve assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Em complemento à Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta a organização da educação brasileira e reafirma o dever estatal de garantir acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

Apesar dos avanços legais, a consolidação do direito à educação no contexto brasileiro ocorreu de forma gradual e historicamente marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais, cujos reflexos ainda repercutem nas condições de acesso, permanência e conclusão da educação básica.Embora o ordenamento jurídico nacional reconheça a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a efetivação concreta desse direito ainda enfrenta entraves estruturais relacionados à insuficiência de políticas públicas capazes de assegurar igualdade material e equidade educacional em todas as etapas da escolarização.

Nessa perspectiva, Cury (2008) sustenta que a educação básica representa não apenas uma forma de organização do sistema educacional, mas um verdadeiro direito de cidadania, vinculado à democratização social

e à redução das desigualdades históricas. Para o autor, a Constituição Federal de 1988 conferiu à educação o status de direito social fundamental, impondo ao Estado o dever de garantir acesso universal e condições efetivas de permanência e desenvolvimento educacional. Contudo, Cury (2008) também ressalta que o reconhecimento jurídico do direito à educação não elimina, por si só, as desigualdades estruturais existentes, sendo indispensável a implementação de políticas públicas comprometidas com a igualdade concreta e com a inclusão social. Assim, a educação básica deve ser compreendida como instrumento essencial de cidadania, justiça social e promoção da dignidade humana.

Nessa direção, Machado *et al.* (2024, p.16) afirmam que "dada a complexidade da educação como direito social, dar concretude do direito à educação consagrado constitucionalmente exige esforços irrestritos, difusos e coletivos".

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) configura-se como um importante instrumento de planejamento das políticas educacionais brasileiras, ao estabelecer metas e estratégias voltadas à universalização do acesso à educação, à ampliação do financiamento público e à melhoria da qualidade do ensino. Nessa perspectiva, Dourado (2017) destaca que o PNE deve assumir a condição de epicentro das políticas de Estado para a educação, orientando a organização do sistema educacional brasileiro, a articulação federativa e a definição de prioridades para as políticas públicas educacionais. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvendo-se por meio de revisão bibliográfica, análise documental e coleta de dados em bases oficiais de monitoramento educacional, com destaque para o Painel de Monitoramento do PNE.

O estudo analisa especialmente as metas 1, 2 e 3 do PNE (2014-2025), relacionadas, respectivamente, à ampliação da oferta da educação infantil, à universalização do ensino fundamental e à universalização do ensino médio. A escolha dessas metas justifica-se por sua centralidade na garantia do direito à educação básica obrigatória e pelas persistentes desigualdades observadas nas condições de acesso, permanência e conclusão escolar entre diferentes grupos sociais e regiões do país.

Do ponto de vista metodológico, foram analisados dados de 2024 referentes aos indicadores de acesso, frequência escolar e conclusão da educação básica disponíveis no Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação. A análise contemplou desigualdades regionais, socioeconômicas, raciais e territoriais.

Instituído pela Lei nº 13.005/2014, o PNE estabeleceu vinte metas e diferentes estratégias destinadas à garantia do direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Entre seus objetivos destacam-se a universalização da pré-escola e do ensino médio, a ampliação do acesso à creche, a melhoria dos índices de aprendizagem e a valorização dos profissionais da educação. Contudo, os dados de monitoramento evidenciam que parte significativa dessas metas ainda não foi plenamente alcançada, revelando limites estruturais e desigualdades persistentes na efetivação do direito à educação no Brasil.

No âmbito da educação infantil, os dados de 2024 revelam que apenas 41,2% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches no Brasil, percentual inferior à meta de 50% estabelecida pelo PNE. As desigualdades regionais mostram-se expressivas: enquanto a região Norte registra atendimento de apenas 23,7%, o Sudeste alcança 48,5%. Também são observadas profundas desigualdades relacionadas à renda e ao território. Entre as crianças pertencentes às famílias mais ricas, a frequência à creche atinge 60,1%, ao passo que, entre as mais pobres, o percentual é de apenas 30,6%. Nas áreas rurais, a taxa de frequência permanece significativamente inferior à verificada nas áreas urbanas. Esses dados evidenciam que a ampliação do acesso à creche continua sendo um dos principais desafios para a efetivação do direito à educação desde a primeira infância.

Nesse contexto, Campos, Esposito e Gimenes (2014) afirmam que a ampliação da educação infantil no Brasil ainda ocorre de maneira desigual, sobretudo no atendimento em creches, marcado por profundas disparidades regionais e sociais. Os autores destacam que, embora a creche constitua direito da criança e dever do Estado desde a Constituição Federal de 1988, a insuficiência de vagas afeta principalmente crianças pertencentes às camadas socialmente mais vulneráveis. Além disso, Sen (2010) sustenta que a desigualdade compromete as liberdades substantivas dos indivíduos, sendo papel do Estado desenvolver políticas públicas capazes de ampliar capacidades e assegurar igualdade real de oportunidades. Nessa perspectiva, a limitação do acesso à educação infantil representa também uma restrição ao exercício pleno da cidadania e à redução das desigualdades sociais.

Rosemberg (2001) acrescenta que a insuficiência de vagas em creches não pode ser analisada apenas a partir da demanda manifesta pelas famílias,uma vez que muitas crianças permanecem fora da educação infantil em razão de obstáculos relacionados à distância das instituições, à ausência de equipamentos públicos e à precariedade da oferta educacional. Desse modo, a ampliação da educação infantil requer não apenas o aumento do número de vagas, mas também ações de planejamento estatal e acompanhamento contínuo das desigualdades de acesso.

Em relação à pré-escola, os indicadores demonstram avanços mais significativos, especialmente após a ampliação da obrigatoriedade escolar promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Em 2024, aproximadamente 94,6% das crianças de 4 a 5 anos frequentavam a pré-escola, indicando maior efetividade das políticas de universalização dessa etapa. Ainda assim, persistem diferenças regionais e sociais que revelam a permanência de desigualdades educacionais, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Conforme Coutinho e Alves (2019), a universalização do acesso não elimina, por si só, os desafios relacionados às condições de oferta e à qualidade do atendimento educacional.

No ensino fundamental, observa-se que o acesso escolar se encontra praticamente universalizado, com percentuais superiores a 95% entre crianças de 6 a 14 anos. Contudo, quando analisada a conclusão dessa etapa no tempo esperado, emergem desigualdades significativas relacionadas à raça, à renda e à localização territorial. Jovens pertencentes às famílias mais pobres, residentes em áreas rurais e integrantes de grupos racialmente vulnerabilizados apresentam maiores dificuldades de permanência e conclusão escolar. Conforme Saviani (2012), a universalização

do direito à educação não se limita ao ingresso na escola, exigindo condições efetivas de permanência, aprendizagem e sucesso escolar.

No ensino médio, as desigualdades tornam-se ainda mais evidentes. Os dados nacionais demonstram que adolescentes pertencentes aos grupos mais pobres, pretos, pardos e indígenas apresentam índices significativamente inferiores de frequência escolar e conclusão da educação básica quando comparados aos grupos socialmente mais favorecidos. Tais indicadores revelam que as desigualdades acumuladas ao longo da trajetória escolar tendem a se intensificar nas etapas finais da educação básica, comprometendo a efetivação do direito à educação em sua dimensão mais ampla. Nessa perspectiva, Cury (2010) argumenta que a distribuição e a severa concentração de renda no país condicionam diretamente o acesso, a permanência e o rendimento escolar dos estudantes.

Ainda, Cury (2010), destaca que o ensino médio recebe uma parcela orçamentária historicamente inferior quando comparada ao ensino fundamental, o que gera uma escassez de recursos estruturais e de investimento que impede a expansão qualificada dessa etapa. Soma-se a isso o peso de uma herança histórica de discriminação étnica e exclusão social, que marginaliza as populações negra e indígena desde a base do sistema educacional. Como consequência, a etapa final da educação básica, frequentada majoritariamente por estudantes oriundos dos estratos populares, apresenta elevados índices de evasão escolar, evidenciando a persistência de desigualdades que comprometem a efetivação do direito à educação e contribuem para a precarização da qualidade da oferta pública.

A análise das metas do PNE também evidencia os desafios relacionados ao financiamento educacional. Conforme Oliveira (2012), a efetivação do direito à educação depende diretamente da garantia de financiamento público adequado e da redução das desigualdades federativas existentes no país. Embora mecanismos como o Fundeb tenham contribuído para ampliar a redistribuição de recursos entre estados e municípios, persistem diferenças significativas na capacidade de investimento educacional entre as diferentes regiões brasileiras. Nesse sentido, a insuficiência de recursos públicos compromete a implementação de políticas capazes de assegurar acesso, permanência e qualidade educacional de forma equitativa.

Além das desigualdades econômicas e regionais, os dados analisados demonstram que fatores relacionados à raça e à localização territorial continuam condicionando fortemente o acesso às oportunidades educacionais. Crianças e adolescentes indígenas, pretos, pardos e residentes em áreas rurais permanecem entre os grupos mais vulnerabilizados, evidenciando que a efetivação do direito à educação exige políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades históricas e estruturais presentes na sociedade brasileira.

Os resultados evidenciam que, embora tenham ocorrido avanços importantes na ampliação do acesso à educação básica, especialmente na pré-escola e no ensino fundamental, a redução das desigualdades educacionais permanece como um dos principais desafios das políticas públicas brasileiras. A persistência de diferenças regionais, econômicas e raciais demonstra que a efetivação do direito à educação depende do fortalecimento das políticas

redistributivas, da ampliação do financiamento público e do aprimoramento da coordenação federativa entre União, estados e municípios.

Desse modo, observa-se que o PNE constitui importante instrumento de planejamento e monitoramento das políticas educacionais, permitindo identificar avanços, limites e desafios relacionados à garantia do direito à educação no Brasil. Embora se verifiquem progressos significativos na ampliação do acesso escolar, especialmente na pré-escola e no ensino fundamental, persistem obstáculos relacionados à permanência, à conclusão e à qualidade da educação básica, sobretudo entre os grupos socialmente mais vulnerabilizados.

Conclui-se, portanto, que a efetivação do direito à educação no Brasil ainda se encontra atravessada por desigualdades estruturais que limitaram o alcance das metas previstas no PNE (2014-2025). Nesse sentido, a garantia desse direito exige políticas públicas contínuas, financiamento adequado e ações voltadas à redução das desigualdades educacionais, de modo que a educação possa efetivamente cumprir sua função social de promoção da cidadania, da inclusão e da justiça social.

Palavras-chave: direito à educação; Plano Nacional de Educação; educação básica; desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; GIMENES, Nelson Antonio Simão. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ALVES, Thiago. Desigualdade de acesso à educação infantil: uma análise da meta 1 do PNE na Região Metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 194-217, maio/jun. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1070, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes**. Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação no Brasil: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 681-699, 2012.

MACHADO, Cristiane; PEREIRA, Aline Gabriele; CHRISTIANINI, Aline Gasparim; MAIA, Anderson Francisco Guimarães. Planejamento e gestão: desafios para a garantia do direito à educação. **Jornal de Políticas Educacionais**.v. 18, e92422.2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E TRABALHO: O PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU SOBRE A REPRODUÇÃO SOCIAL

LEZONIER, Diego Souza
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
diegolezonier@hotmail.com

As relações do ser humano com o trabalho já são alvo de investigações e interesse desde a muito tempo. Nos dias atuais, contudo, parecem ganhar cada vez mais relevância, em um cenário marcado por dinâmicas complexas e imbricadas. Desde mudanças advindas de um neoliberalismo cada vez mais agressivo à revolução proveniente das inteligências artificiais, a pergunta, para muitas pessoas, é como se dará o acesso ao mercado de trabalho. Todos terão as mesmas condições de acessar postos dignos e não-precarizados?

Na atualidade, expressões como "sociedade do conhecimento" denotam a esperança que é depositada na Escola enquanto instituição democrática, e que garantirá a possibilidade de formação e acesso igualitário ao mundo do trabalho. Mas será que a Escola ratifica esta esperança, dando condições iguais a todos os seus alunos para um futuro no trabalho, ou, pelo contrário, atua no sentido da reprodução, da manutenção das diferenças sociais pré-existentes? Este é o problema que será trabalhado neste resumo, que tem por objetivo articular conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu acerca desta temática, problematizando a atuação da Escola enquanto promotora da reprodução social.

Este trabalho, conforme Nunes (2021), caracteriza-se em uma abordagem qualitativa, e quanto ao tipo, bibliográfica (Gil, 2026). Sobre a organização, são apresentados, primeiramente, conceitos de Bourdieu sobre as relações de poder na sociedade, as influências do Estado nestas relações e o papel da Escola neste contexto. Em seguida, uma breve análise sobre a sociedade contemporânea, o neoliberalismo e as esperanças depositadas na instituição escolar. E por fim, a análise da Escola que, ao que pese seu potencial para ser um local de real emancipação, é uma instituição que referenda e mantém os privilégios das classes dominantes.

Pierre Bourdieu foi um dos pensadores mais influentes de seu tempo. Sociólogo de grande repercussão até os dias atuais, sua obra está repleta de conceitos que contribuem para um melhor entendimento das relações sociais e das estruturas que muitas vezes as definem. Investigou a fundo relações de poder e dominação, de forma especial aquelas que se baseiam em relações simbólicas.

Bourdieu, de maneira crítica, questionava a espantosa facilidade com as quais os governantes governam, bem como as facilidades com as quais os sistemas sociais se reproduzem:

> Quando entrei para a sociologia, a palavra mais pronunciada pelos sociólogos era "mutação": a mutação tecnológica, a mutação midiática, etc., ao passo que a menor análise revela até que ponto os mecanismos de reprodução são poderosos. Da mesma forma, costumamos ficar impressionados com o aspecto mais fenomenal – as rebeliões, as subversões, as insurreições, as revoluções – quando o assombroso, o espantoso, é o inverso: o fato de ser a ordem tão frequentemente observada. O que é problemático é aquilo que justamente não o é. Como é possível que a ordem social seja tão facilmente mantida, quando, como dizia Hume, os governantes são pouco numerosos e os governados tão numerosos, e têm, portanto, a seu favor a força do número? [...] Parece-me que não é possível compreender verdadeiramente as relações de força fundamentais da ordem social sem que intervenha a dimensão simbólica dessas relações: se as relações de força fossem apenas relações de força físicas, militares ou mesmo econômicas, é provável que fossem infinitamente mais frágeis e facílimas de inverter. (Bourdieu, 2014, p.224)

É feita aqui uma análise das relações de poder na sociedade. Frente a este olhar, é possível afirmar que as relações de poder só são tão poderosas e se mantém estáveis porque estão ancoradas em mais do que apenas relações de força bruta. Como é possível que os dominados obedeçam, se submetam, e se submetam tão facilmente? Aqui entrará o problema da opinião, da crença. O problema da crença e da obediência são um só. Bourdieu (2014) dirá que as relações de força são inseparavelmente relações de sentido e de comunicação, o dominado é alguém que conhece e reconhece. Os atos de submissão e de obediência são atos cognitivos, categorias de percepção, esquemas de percepção, princípios de visão e divisão. E estas estruturas cognitivas estão em condições de serem impostas, como, por exemplo, pelo Estado. O Estado aqui pode ser pensado como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo. Essas formas simbólicas são princípios de construção da realidade social. Os agentes sociais corretamente socializados têm em comum estruturas lógicas, senão idênticas, pelo menos semelhantes, de modo que não precisam necessariamente comunicar e colaborar para estarem de acordo. Em outras palavras, a sociedade se mantém estável (no sentido de manutenção das desigualdades) porque, dominantes e dominados, ambos possuem estruturas cognitivas semelhantes, ambos acabam, por fim, concordando com a realidade posta.

Se o Estado aqui já foi trazido por Bourdieu, ele chega agora à Escola, ao atribuir a esta instituição uma das grandes formas pelas quais o Estado produz tais estruturas:

> Ao inculcar – em grande parte pelo sistema escolar – estruturas cognitivas comuns, tacitamente avaliativas (não se pode dizer preto no branco sem dizer tacitamente que branco é melhor que preto), ao produzi-las, ao reproduzi-las, ao fazê-las reconhecer profundamente, ao fazê-las incorporar, o Estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e para sua reprodução (Bourdieu, 2014, p. 230).

É possível, neste momento, problematizar não somente a Escola, mas a visão que se possui desta como promotora tanto de mobilidade social, quanto de um acesso justo e igualitário ao mundo do trabalho. Consegue-

se remontar esta expectativa ao período pós II Guerra Mundial, onde a educação passou a ser vista como fator de extrema relevância para a integração social e propulsão do desenvolvimento econômico. Soma-se a isso o surgimento de teorias como a do Capital Humano, de Schultz, que pretendeu rever os conceitos clássicos de capital e trabalho. A proposição fundamental de Schultz é que, por intermédio do investimento em educação, as pessoas valorizam suas capacidades, alterando as estruturas de pagamentos e salários. De forma simplificada, a educação é vista como um investimento que eleva a produtividade e os lucros dos trabalhadores, além de impulsionar o desenvolvimento econômico (Lemos; Dubeux; Pinto, 2009). Passadas muitas décadas de sua formulação, esta teoria parece ter se revigorado e se fortalecido no esteio do neoliberalismo, com o surgimento de expressões como "sociedade do conhecimento", que atualiza a teoria do capital humano, delineando as exigências de qualificação e formação humana a partir de conceitos de qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente (Lemos; Dubeux; Pinto, 2009).

Esta percepção leva ao entendimento de que a educação aumentaria as chances de acesso ao mercado de trabalho, de uma maneira que todos teriam mais ou menos as mesmas chances de ingresso a estes postos, que tanto quanto concorridos, estão se tornando cada vez mais escassos.

O que dirá Bourdieu a este respeito é que, o acesso a este mundo do trabalho, principalmente no que tange ao caminho percorrido via Escola, não se dá de maneira equânime. Nem todos terão as mesmas condições, a Escola não trabalha para todos da mesma maneira e esta não só criará uma estrutura simbólica capaz de unificar todos no mesmo entendimento, como naturalizará e legitimará as diferenças que de início eram de todo sociais. Dito de outra maneira, a Escola favorecerá não só com que as classes dominantes se mantenham dominantes e acessem os principais cargos de trabalho, como criará as condições para justificar tal situação, de modo que obtenham dos dominados a tácita concordância com esta realidade.

> É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2023).

Bourdieu demonstra, através das mais variadas estatísticas, que alunos vindos das classes superiores possuem muitas mais chances de acesso a postos de trabalho mais elevados, do que seus pares de classes mais baixas. Ele afirma, por exemplo:

> Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. É digno de

> nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o recrutamento mais aristocrático: assim, os filhos de quadros superiores e de profissionais liberais constituem 57% dos alunos da Escola Politécnica, 54% dos da Escola Normal Superior (frequentemente citada por seu recrutamento "democrático"), 47% dos da Escola Central e 44% dos do Instituto de Estudos Políticos. (Bourdieu, 2023).

Bourdieu falará então do capital cultural, onde o conhecimento exigido pela Escola normalmente é consonante com o capital cultural das classes dominantes, fazendo que estes alunos provenientes das classes superiores caminhem pelo currículo com tamanha naturalidade que não se possa dizer que é outra coisa senão um dom. Assim, as crianças das classes mais populares, que por falta de capital cultural, têm menos condições que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, apesar disso, demonstrar um êxito excepcional para chegar a níveis superiores de ensino. A Escola, neste sentido, transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, quando sanciona, enquanto instituição que se pretende neutra (e muitas vezes reconhecida assim tanto por dominantes quanto por dominados), aptidões socialmente condicionadas como desigualdades de "dons". Esta seria a função mistificadora da Escola. Retoma-se aqui o ponto das estruturas cognitivas que, ao serem partilhadas por todos, permitem a reprodução social. A ideologia do "dom", chave do sistema escolar, além de permitir à elite se justificar de ser o que é, contribui para que os membros das classes menos favorecidas sigam o destino que a sociedade lhes denota, ao passo que percebem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, convencendo-os de que eles devem seu destino social (em grande parte caminhos escolares mais tortuosos e entrada no campo de trabalho em postos mais precarizados) à sua falta de "dons" (Bourdieu, 2023). Bourdieu deixa claro que a Escola poderia ser diferente, poderia trabalhar em tudo para todos, sem considerar como dado o que apenas alguns recebem por herança cultural. Mas não é o que é percebido na forma como a Escola conduz suas atividades:

> Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. Assim, por exemplo, a "pedagogia" que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia "para o despertar", como diz Weber, visando a despertar os "dons adormecidos" em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão

> às crianças das classes privilegiadas. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como "primárias" (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como "escolares", as ações pedagógicas voltadas para tais fins (Bourdieu, 2023).

É por meio do diploma que ela concede – ou não – que a escola mais contribui para legitimar trajetórias e posições sociais. Consequentemente, a instituição escolar não determina simplesmente o acesso a diferentes cargos ou profissões, que são a base do espaço social. Por meio da força simbólica que o certificado comporta, ela possui um poder de atribuição de status que também condiciona de forma duradoura a relação que os agentes mantêm com o seu trabalho (Quijoux, 2021).

Um exemplo interessante é a pesquisa efetuada por Lemos, Dubeux e Pinto (2009) com 98 formandos e egressos de um curso de administração de empresas de uma renomada IES do Rio de Janeiro. Com base também nos escritos de Bourdieu sobre Escola e Trabalho, eles procuraram verificar a inserção deste grupo no mercado de trabalho e a relação entre a empregabilidade desses indivíduos e seu perfil socioeconômico. Como conclusão, verificaram relações entre as origens desses egressos e sua inserção no mercado de trabalho, relacionando a bagagem cultural e econômica de sua família, aos postos de trabalho aos quais ascenderam. Em geral, houveram diferenças significativas no que tange à relação remuneração e vaga obtida. Apesar de serem todos formandos ou egressos da mesma IES, o artigo traz, por exemplo, que as grandes empresas multinacionais citadas naquela pesquisa empregaram mais indivíduos de famílias com maior renda do que indivíduos economicamente menos favorecidos (Lemos; Dubeux; Pinto, 2009).

Os estudos de Bourdieu e sua análise das relações sociais ainda são muito pertinentes quando observamos as realidades contemporâneas. Enquanto seus escritos se concentravam em realidades que vivia na França de sua época, é possível verificar correlações com a realidade dos dias atuais, inclusive e principalmente a brasileira, marcada ainda por grande desigualdade social. É importante entender suas análises das estruturas cognitivas como um modo em que tanto dominantes como dominados vivem sob uma mesma visão de mundo, o que contribui para a reprodução e manutenção do status social. A Escola, neste contexto, serve a este propósito de reprodução, mas é possível observar, nas palavras do próprio Bourdieu, como seria uma Escola que tivesse outra abordagem, que realmente se dedicasse em tudo a todos, de modo a não privilegiar apenas aqueles que já são privilegiados. Neste esteio, problematizar a Escola também é problematizar a relação dos alunos desta em sua inserção no mercado de trabalho. Afinal, se for possível pensar uma Escola emancipadora, no sentido de superação desta reprodução, é

possível também visualizar uma relação com o trabalho que não seja marcada por esta tendência reprodutora das origens sociais? Está posta a importância deste olhar para a Escola de modo que seja possível lutar, nesta relação Escola e Trabalho, por uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: escola; trabalho; Bourdieu; reprodução social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: cursos no Collége de France. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2026.

LEMOS, Ana Heloísa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacubowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos Ebape**, v. 7, n. 2, Rio de Janeiro, jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/7BZ7BG3f4h7xZqFN6HGvdKP/?format=html&lang=pt. Acesso em: 28 maio 2026.

NUNES, Cesar. Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação: passos teóricos iniciais e aproximações práticas preliminares. **Reunina**. v. 2, n. 4 – 2021. Disponível em: https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/40/30. Acesso em: 28 maio 2026

QUIJOUX, Maxime. Reprodução, habitus, campo: como Bourdieu pensa o trabalho? Tradução: Maurício Rombaldi. **Política e Trabalho**, v. 1, n. 54, p. 220-236, jan./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/60155. Acesso em: 28 maio 2026. Título original: Reproduction, habitus, field: how does Bourdieu think work?

EDUCAR AMBIENTALMENTE PARA A JUSTIÇA SOCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SCHONS, Fernanda
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
fernanda.schons@estudante.uffs.edu.br

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)
t.wencze@terra.com.br

Financiamento: FAPERGS

Nas últimas décadas, a intensificação das crises ambientais, expressas no agravamento das mudanças climáticas, na perda de biodiversidade, na escassez hídrica e na ampliação de eventos extremos, tem reposicionado a educação no centro do debate sobre sustentabilidade e justiça social. Relatórios do *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC, 2023) evidenciam que o aumento da temperatura média global, associado à intensificação de enchentes, secas prolongadas e ondas de calor, impacta de forma desproporcional populações socialmente vulnerabilizadas, revelando a dimensão estruturalmente desigual da crise ambiental.

A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), especialmente a partir da Agenda 2030 (United Nations, 2015a) e do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) (United Nations, 2015b), reafirma a educação como direito humano fundamental e como condição para o desenvolvimento sustentável, destacando a necessidade de integrar dimensões ambientais, sociais e econômicas aos currículos escolares. Na COP 30, reafirmou-se o reconhecimento público da gravidade da crise climática e da necessidade de acelerar a transição energética.

No entanto, permanecem evidentes os entraves para que governos nacionais e organismos internacionais se comprometam com medidas importantes – como a eliminação da queima de combustíveis fósseis – considerando os interesses econômicos que impactam as relações de poder no capitalismo. A retórica do "desenvolvimento sustentável" convive com a preservação de matrizes produtivas intensivas em carbono.

Na contemporaneidade, marcada por eventos climáticos extremos recorrentes, como enchentes de grande magnitude, crises hídricas e deslizamentos de terra em territórios urbanos precarizados, evidencia-se que os impactos ambientais atingem de maneira mais intensa populações periféricas, comunidades tradicionais e grupos historicamente marginalizados. Essa constatação é corroborada pelo relatório Encruzilhada Climática: um retrato

das desigualdades brasileiras, publicado pela Oxfam Brasil (2025), ao demonstrar que a crise climática aprofunda desigualdades históricas já estruturadas por raça, classe, gênero e território, de modo que os riscos climáticos e a vulnerabilidade não decorrem exclusivamente do fenômeno natural em si, mas das condições socioeconômicas e políticas que determinam quem habita áreas de risco, quem dispõe de infraestrutura adequada, quem possui acesso a políticas de prevenção e quem consegue se recuperar após o desastre.

Trata-se, portanto, de uma desigual distribuição social dos danos ambientais, que transforma eventos climáticos em catalisadores de injustiças preexistentes. A crise climática, nesse sentido, não é apenas ambiental, mas social e política, tensionando o próprio princípio do direito à educação, uma vez que escolas localizadas em áreas vulneráveis são frequentemente afetadas por interrupções, precariedade estrutural e ausência de políticas preventivas.

As enchentes que devastaram o estado do Rio Grande do Sul em 2024 ilustram concretamente essa desigualdade climática. Dados oficiais da Defesa Civil estadual registraram centenas de municípios atingidos, milhares de pessoas desalojadas e a interrupção de serviços públicos essenciais, incluindo unidades escolares (Rio Grande do Sul, 2024). Relatórios do INMET (2024) apontam volumes pluviométricos históricos, caracterizando o evento como extremo, em consonância com as projeções do IPCC (2023) acerca da intensificação desses fenômenos. Contudo, análises do CEMADEN (2024) evidenciam que os impactos incidiram com maior severidade sobre áreas previamente identificadas como de alta vulnerabilidade socioambiental – territórios marcados por precariedade habitacional, déficit de infraestrutura e desigualdades históricas.

É nesse horizonte que se coloca a necessidade de investigar como os currículos nacionais incorporam – ou silenciam – a dimensão socioambiental da educação. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) orienta a organização curricular em todo o território nacional. Diante de sua centralidade na definição de competências e habilidades, torna-se relevante analisar, a partir de uma perspectiva crítica ancorada na justiça social, de que modo a Educação Ambiental é abordada no texto da BNCC e como tal tema transversal é articulado a competências socioemocionais, a conteúdos disciplinares e a aspectos culturais, sociais e comportamentais.

Assim, este estudo propõe analisar a abordagem da Educação Ambiental na BNCC, com o objetivo de compreender quais concepções de ambiente, sustentabilidade e responsabilidade socioambiental são mobilizadas no documento e em que medida dialogam com a perspectiva da educação como direito e com o debate sobre equidade ambiental. Em face da intensificação das alterações climáticas e da destruição ambiental já mencionadas, interessa-nos problematizar os desdobramentos e as transformações que se impõem no tempo presente.

No plano teórico nos ancoramos em autores como Ailton Krenak (2022) que, ao denunciar a devastação do Rio Doce após o rompimento da barragem em Mariana, explicita a racionalidade do "progresso" que subordina a vida à lógica do capital. Em face do cenário de devastação ambiental, o autor convoca à produção de "ideias para

adiar o fim do mundo" (Krenak, 2019). Nesse horizonte, entendemos que a Educação Ambiental pode constituir-se como saber ambiental: uma epistemologia política orientada à sustentabilidade da vida e à transformação das relações sociedade-natureza, sobretudo quando compreendida, de acordo com Enrique Leff (2009, p. 23), como "o processo dialógico que fertiliza o real e abre as possibilidades para que se chegue a ser o que ainda não se é" (Leff, 2009, p. 23), mas que precisamos – ser sustentáveis.

Contudo, cientes do alerta de Leff (2015, p. 2) de que "o ambientalismo radical confronta o poder hegemônico unificador do mercado como destino inelutável da humanidade" – o que alude a um campo de disputas – depreendemos que as concepções sobre essa área não são homogêneas e, portanto, estão sendo apropriadas na sociedade por meio de relações de poder. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais do Brasil são um indicativo desses embates.

A legislação pioneira a definir a Educação Ambiental como componente essencial da educação nacional foi a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que reporta "os processos a partir dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...], essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (Brasil, 1999). Entretanto, em que pese a notoriedade dessa apreensão da Educação Ambiental como um direito, tal política pública não representou um incômodo a setores como o agronegócio, instituições financeiras e outros grupos hegemônicos do sistema produtivo capitalista.

Afinal, a PNEA apenas definiu responsabilidades gerais, inclusive impedindo a implantação como disciplina específica, sem prever sanções para o descumprimento ou recursos no orçamento para a efetivação. Desse modo, é possível dizer que o documento, por não indagar as atividades econômicas que levam à degradação ambiental, representa uma visão limitada e que atende as demandas da agenda neoliberal.

Conforme analisa Hamann (2012), o neoliberalismo difunde valores de mercado em todas as esferas da vida, incentivando a formação de sujeitos empreendedores de si mesmos. Pierre Dardot e Christian Laval (2016) demonstram como essa racionalidade institui a competição generalizada como norma social. Nesse contexto, a devastação ambiental tende a ser individualizada e moralizada, deslocando o foco das estruturas econômicas e políticas que produzem desigualdades socioambientais. Assim, proliferam discursos paliativos que não questionam a lógica de exploração da natureza.

No cenário mais recente, a BNCC, assumindo a compreensões da PNEA sobre a Educação Ambiental, a elenca como um Tema Contemporâneo Transversal. Com isso, a BNCC torna-se a primeira política pública educacional brasileira, curricular, normativa e obrigatória, voltada à Educação Básica, que declara expressamente a preocupação em educar ambientalmente.

Ao assumirmos uma postura que se contrapõe à lógica neoliberal individualizante que preconiza o lucro em detrimento da vida e que produz desigualdades para financeirizá-las, em diálogo com Hackman (2005), compreendemos que a educação para a justiça social ultrapassa o reconhecimento da diversidade, exigindo a análise dos sistemas de poder e privilégio que sustentam a opressão.

Em relação aos procedimentos metodológicos, destacamos que, para mapear as ocorrências relacionadas à Educação Ambiental na BNCC, bem como no decorrer da etapa analítica, utilizamos técnicas da Análise de Conteúdo, conforme sistematizadas por Bardin (2011), estruturadas nas fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Inicialmente, realizamos a leitura flutuante do documento, delimitando como *corpus* as seções introdutórias, as competências gerais, as áreas do conhecimento e as menções aos Temas Contemporâneos Transversais. Na etapa de exploração, procedemos ao levantamento das ocorrências dos termos relacionados à Educação Ambiental, examinando seus contextos enunciativos, recorrências, ausências e articulações com as noções de justiça social.

Posteriormente, na fase de tratamento e interpretação, buscamos identificar as concepções subjacentes de ambiente, sujeito e sociedade mobilizadas no texto normativo, interpretando-as com base no referencial teórico crítico adotado neste estudo. Nesse escopo, emergiram cinco categorias de análise, conforme sistematiza o quadro a seguir:

Quadro 1 – A Educação Ambiental na BNCC: eixos analíticos

Categoria de análise	Descrição conceitual	Indícios de alinhamento à subjetividade neoliberal	Efeitos formativos produzidos
Individualização das responsabilidades socioambientais	Ênfase na mudança de comportamentos individuais como eixo central da sustentabilidade	Deslocamento da responsabilidade socioambiental do plano estrutural para o plano moral-individual	Produção do sujeito autogerido, ético-consumidor e ambientalmente disciplinado
Empreendedorismo socioambiental	Associação entre sustentabilidade e inovação, protagonismo e resolução de problemas locais	Incorporação da lógica empreendedora como resposta a crises ambientais	Formação do sujeito-empreendedor resiliente, adaptável e performático
Gestão eficiente de recursos e adaptação ao mercado	Tratamento da natureza como recurso a ser administrado de forma racional	Subordinação da questão ambiental à racionalidade econômica e produtiva	Naturalização da lógica gerencial como modelo universal de organização da vida
Reducionismo das questões ambientais à aquisição de competências	Inserção da Educação Ambiental no campo das competências e habilidades	Redução da formação ambiental à aquisição de competências mensuráveis	Internalização da lógica avaliativa e performativa como horizonte formativo
Despolitização da crise ambiental	Silenciamento ou suavização de desigualdades estruturais	Apagamento das dimensões históricas, econômicas e políticas da crise socioambiental.	Produção de uma consciência ambiental adaptativa e conciliatória

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A Educação Ambiental na BNCC é vinculada a disseminação de um padrão de conduta guiado por atitudes individuais, consumo consciente e adaptação a cenários de crise. O documento mobiliza predominantemente uma concepção de ambiente como recurso a ser gerido e de sustentabilidade como equilíbrio técnico entre crescimento econômico e preservação, deslocando o foco das determinações históricas e estruturais da crise socioambiental. Tal ênfase na responsabilização individual reproduz a racionalidade neoliberal, formando indivíduos resilientes, flexíveis e empreendedores de si (Hamann, 2012). Isto é, o sujeito é orientado a "conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa" (Dardot; Laval, 2016, p. 16) e – acrescentamos nós – a perceber o meio ambiente como se fosse um provedor de insumos.

Assim, são essenciais as contribuições de Paulo Freire para respaldar uma proposta que, voltada para a justiça social, atue como meio para questionar e transgredir as relações de poder que sustentam os sistemas de opressão dos sujeitos e de exploração da natureza reificados na sociedade neoliberal em que vivemos. Desse modo, emerge como contingência contrapormos o discurso neoliberal que "insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar *quase natural*" (Freire, 1996, p. 11, grifo do autor) e de que pudessem ser enfrentadas somente desde um ponto de vista individual.

Ao privilegiar competências individuais e a gestão adaptativa dos recursos, a abordagem referente à Educação Ambiental na BNCC tende a esvaziar a dimensão política da crise ambiental – justamente aquela que eventos como as enchentes no Rio Grande do Sul tornaram incontornável, ao evidenciar vulnerabilidades socialmente produzidas. O desafio educativo, portanto, é romper com a fabricação desse sujeito impotente, complacente ou desesperançoso que, como adverte Hackman (2005, p. 107, tradução nossa), é levado a crer que "não pode mudar nada". Em contraposição, uma Educação Ambiental comprometida com a justiça social precisa politizar a crise, recolocar em cena suas causas estruturais e afirmar a ação coletiva como dimensão constitutiva da cidadania, convertendo a esperança crítica em força de transformação frente à racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: crise climática; desigualdades; equidade ambiental; neoliberalismo; políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 1999.

CEMADEN. **Relatório técnico sobre inundações no Rio Grande do Sul em 2024**. São José dos Campos: CEMADEN, 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HACKMAN, Heather W. Five essential components for social justice education. **Equity & Excellence in Education**, Massachusetts, v. 38, n. 2, p. 103-109, 2005.

HAMANN, Trent H. **Neoliberalismo, governamentalidade e ética**. Ecopolítica, São Paulo, n. 3, p. 99-133, 2012.

INMET. **Relatórios meteorológicos**: chuvas extremas no Rio Grande do Sul – abril/maio 2024. Brasília: INMET, 2024.

IPCC, 2023. **Climate Change 2023**: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 184 pp., doi: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515. Acesso em: 15 fev. 2026.

LEFF, Enrique. Political ecology: a latinamerican perspective. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 35, p. 29-64, dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/made/article/view/44381. Acesso em: 16 fev. 2026.

OXFAM BRASIL. **Encruzilhada Climática**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Oxfam Brasil, 2025. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/encruzilhada-climatica-um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/. Acesso em: 16 fev. 2026.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Defesa Civil. **Boletins oficiais sobre os eventos meteorológicos extremos de abril e maio de 2024**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2024.

UNITED NATIONS. **Sustainable Development Goals**: Goal 4 – Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. New York: United Nations, 2015b. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/. Acesso em: 15 fev. 2026.

UNITED NATIONS. **Transforming our world**: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations, 2015a.

COORDENADOR PEDAGÓGICO, PRA QUÊ TE QUERO?

HILGER, Luciana da Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
lucianaelush@gmail.com

SARTORI, Jerônimo
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
sartorije70@gmail.com

O presente estudo ensaístico, parte da análise crítica sobre a necessidade do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil. Esta análise principia na proposta realizada no curso de "Especialização em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Escolar", da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Erechim – RS, no cumprimento ao componente curricular "Teorias da Supervisão Educacional". Apresenta uma fundamentação teórica em estudos recentes sobre o papel do coordenador pedagógico, sua presença em instituições de educação infantil e tece reflexões relacionando com a prática em instituições de educação infantil no município de Concórdia – SC.

Assim sendo, refletir sobre a educação é uma ação necessária, pois convida conhecer a própria realidade, a trajetória histórica para chegar onde estamos e a partir de avanços já conquistados, vislumbrar o futuro, não perdendo de vista a esperança e a necessidade de lutar para a construção de uma educação e sociedade mais justa e equânime. O interesse por analisar criticamente a necessidade do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil encontra sustentação na experiência em instituições de educação infantil do município de Concórdia – SC.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem uma trajetória recente. É reconhecida há pouco tempo como uma etapa da educação básica (LBD nº 9394/96, art. 29). Historicamente, a educação das crianças esteve atrelada à família, mais precisamente, ao papel da mulher. Pode-se dizer que a industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho impulsionaram a criação de espaços para as crianças pequenas. Inicialmente, o cuidado das crianças era delegado a cuidadoras ou instituições sociais. Com o avanço dos estudos sobre a infância e o reconhecimento dessa etapa como a base para o desenvolvimento do sujeito, a criança passa a ser reconhecida, educada e cuidada com vistas ao desenvolvimento integral. Este novo olhar, impulsionou a ampliação de pesquisas e instituições voltadas para essa etapa, bem como, a necessidade de investimento do poder público.

Ademais, com a instituição do Plano Nacional de Educação, em 2001, esta etapa ganha atenção na Meta 1[1] e nas últimas décadas, houve aumento do atendimento a essa etapa da educação básica. No município de Concórdia

[1] Prevê a partir do PNE 2014-2024, a universalização a pré-escola (4 a 5 anos) e a ampliação da oferta de creches (0 a 3 anos) para atender no mínimo 50%

– SC, dados referentes ao acompanhamento da Meta 1 do Plano Municipal de Educação, apontam que em 2016, 44,4% da população de crianças de 0 a 3 anos eram atendidas em creches. No relatório de monitoramento do ano de 2019 o atendimento a essa faixa etária atingiu 74,79%[2] (Concórdia, 2020). A ampliação no atendimento, no entanto, não vem acompanhada de uma melhoria no que se refere ao acompanhamento pedagógico. Sendo assim, o presente ensaio busca refletir sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto das instituições de educação infantil, com base na fundamentação teórica proposta no componente curricular mencionado, bem como a partir de experiências na etapa inicial da educação básica. Nessa perspectiva, o estudo tem como principal objetivo "analisar criticamente o papel que o coordenador pedagógico assume nas instituições de educação infantil".

Trata-se de um estudo de natureza básica e de abordagem qualitativa. No presente estudo ensaístico, são apresentadas nas discussões as observações, as reflexões e as experiências que têm relação com a temática. O aporte teórico está fundamentado em pesquisa bibliográfica, considerando as leituras e os debates oportunizados no componente curricular – Teorias da Supervisão Educacional.

Faz-se necessário entender o papel do coordenador pedagógico na educação e sua importância na etapa da educação infantil. A coordenação pedagógica pode ser considerada uma ação recente no campo educacional e que está em processo de construção, pois ainda está marcada pelo papel do supervisor como aquele que "olha de cima", que fiscaliza, monitora e controla. Hoje, o coordenador pedagógico busca reconstruir seu lugar e seu papel, como um profissional fundamental para a construção e efetivação de um projeto pedagógico coletivo. Para Santos e Barroso (2025, p. 3), a "coordenação pedagógica ainda se vê frente a desafios incorporados ao longo de sua trajetória que dizem respeito à emancipação de sua profissionalidade". Nesse sentido, Sartori afirma que o coordenador pedagógico "ainda carece de definições das incumbências que essa função abarca na escola, bem como sobre qual espaço ele ocupa na equipe gestora da instituição" (2025, p. 26). Nessa perspectiva, Batista e Pierozan (2025), apontam um olhar sobre o papel do coordenador pedagógico, afirmando sua relevância na construção e efetivação de um projeto pedagógico. Do ponto de vista pedagógico Batista e Pierozan entendem que:

> [...] a coordenação pedagógica é responsável pela mediação entre currículo e professores, no exercício de colaboração para a elaboração de propostas curriculares de acordo com as diretrizes pedagógicas presentes no Projeto Político-Pedagógico e com a realidade sociocultural da instituição. Também identifica-se como a atribuição da coordenação pedagógica, realizar a mediação entre as famílias e a escola, ajudando os diferentes segmentos a ressignificar a prática educativa e compreender o papel da escola (2025, p. 56).

das crianças até 2024. A perspectiva é de expandir, com qualidade, o acesso à educação infantil, reduzindo desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

[2] [2] Disponível em: Relatório Anual de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Concórdia, SC. Disponível em: https://concordia.atende.net/cidadao/pagina/downloads-pme

Se no ensino fundamental a construção desse profissional implica a superação de barreiras e de conceitos que foram historicamente relacionados à sua função, na educação infantil é necessário também a desconstrução de conceitos relacionados à infância e às instituições de educação infantil. Nesse viés, para Santos e Barroso:

> [...] a coordenação pedagógica que atua em creches e pré-escolas se responsabiliza pela articulação das orientações legais que regulam e conduzem o trabalho pedagógico, com as práticas de cuidado e educação. Também é parte das atribuições da coordenação, na atualidade, a produção de processos e orientações que apoiem as decisões das profissionais de Educação Infantil que se relacionam aos aspectos externos ao coletivo de professores, ao mesmo tempo em que auxiliam o grupo na partilha de significados sobre o trabalho pedagógico por ele desenvolvido (2025, p. 7).

Os mesmos autores apontam para a "emergência de um estatuto epistemológico que defina as funções da coordenação pedagógica de creches e pré-escolas, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil" (2025, p. 2). Existem variações quanto à forma legal que esse profissional é apresentado, ou seja, ora chamado de supervisor, ora de coordenador ou orientador, também observa-se mudanças e adequações desde as legislações municipais à lei federal. No município de Concórdia – SC, está estabelecido o cargo de Especialista em Educação, que compõe o Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal. O Especialista em Educação pode atuar na Administração Escolar, Orientação Escolar ou Psicopedagogia (Concórdia, 2011). Dessa forma, ao mencionar "orientador escolar", estaremos nos referindo ao coordenador pedagógico.

A atuação profissional da autora se dá na etapa da educação infantil, como professora efetiva, atuando 20 horas em uma escola de educação básica pública municipal, na pré-escola e 20 horas em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), creche. Nessa trajetória, atuou por cerca de três anos como coordenadora de CMEI. Mas, no município de Concórdia – SC, existe uma particularidade quanto à função de coordenadora de CMEI. A partir das observações e vivências nesse espaço educativo é que seguem as próximas reflexões.

No município de Concórdia existe a função de coordenadora de CMEI, sendo exercido, inicialmente, por servidoras efetivas. Atualmente, essa escolha passa por processo eleitoral em cumprimento a proposta de educação democrática da rede municipal. Em caso de necessidade de ocupação dessa função fora do período eleitoral, há a indicação pelo poder executivo. Essa função tem uma particularidade, pois sem a figura do diretor ou secretária escolar na instituição de educação infantil, a coordenadora é responsável pela organização e condução administrativa e pedagógica da instituição. Apenas algumas instituições contam com secretária escolar.

Portanto, na ausência de uma equipe gestora nas instituições ocorre, na maioria, que a coordenadora absorve todas as funções citadas. Sem uma equipe pedagógica faltam recursos humanos para lidar com as diferentes situações, bem como para evitar a ocorrência de outros fatos. A partir do ano de 2024, houve o início da efetivação

de Orientadores Escolares para exercer essa função nos CMEIs. Foram priorizadas as instituições com maior número de crianças e a proposta da municipalidade era ampliar gradativamente essa efetivação. No entanto, até o momento, maioria dos CMEIs permanecem sem Orientador Escolar. O fato de atuar em um espaço (escola ou CMEI) que conta com Orientador Escolar e em outro espaço que não conta com esse profissional, demonstra, entre muitos outros aspectos, a importância que é ou não dada a esse profissional na educação infantil. A ausência desse profissional na educação infantil, sem dúvida, reflete a pouca importância que a é dada à educação da criança pequena.

Coordenador Pedagógico, pra quê te quero? A dúvida, título da reflexão proposta, é justamente por vivenciar a necessidade desse profissional na instituição de educação infantil. Certamente, a coordenadora de CMEI, por mais boa vontade, profissionalismo e organização que possua "não dá conta" de atender, resolver e refletir sobre todas as situações administrativas e pedagógicas de um espaço educativo. Tendo em vista que muitos CMEIs atendem a uma quantidade maior de crianças do que algumas escolas é, humanamente, improvável a realização de todas as atribuições, considerando a sobrecarga que recaem sobre o gestor da instituição de educação infantil.

Assim sendo, a presença do Orientador Escolar nas instituições deve ser uma luta coletiva que implica, primeiramente, na conscientização sobre sua importância para a qualidade do ensino que queremos. O primeiro aspecto pelo qual torna-se essencial a presença desse profissional no CMEI é pelo fato desta ser uma instituição de ensino e, dessa forma, o compromisso com um projeto pedagógico necessita ser priorizado. O segundo ponto que destaco é a importância desse profissional para a formação continuada dentro da própria instituição de educação infantil. Na prática, a formação continuada é realizada como repasse de informações ou de estudos superficiais que não alteram as concepções e a prática diária. O Orientador Escolar é o profissional cujo papel é o de articular, colaborar na elaboração de uma proposta pedagógica coletiva e propor reflexões, acompanhamento e avaliação desse processo. Corroborando com essa ideia, Batista e Pierozan refletem que:

> [...] a Educação Infantil vem conquistando um reconhecimento social em diferentes aspectos que vão desde, as concepções de criança, currículo, perpassando pela organização dos tempos, espaços e materiais para garantir os direitos infantis. Nesse cenário educativo, a coordenação pedagógica surge como um apoio, tanto do diretor na mobilização do Projeto Político-Pedagógico da instituição, quanto dos professores, no planejamento e acompanhamento das propostas pedagógicas, e, ainda, dos demais agentes educativos que convivem com as crianças no interior das escolas que com sua maneira de agir podem educá-las numa perspectiva humanizadora ou desumanizadora (2025, p. 53-54).

A formação continuada tem sido realizada como cumprimento legal, pois não parte da realidade e não tem continuidade, sendo fragmentada a cada mudança de gestão educacional. O Orientador Escolar, nessa perspectiva

pode realizar um trabalho que parta da realidade e da necessidade local. Dessa forma, haveria continuidade na efetivação do projeto educativo da instituição. É necessário voltar o olhar para as necessidades de cada instituição, não apenas para o que é colocado pela mantenedora. Nesse sentido, conforme Batista e Pierozan:

> O coordenador pedagógico, na perspectiva colaborativa de formação é, portanto, a peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito escolar, corresponsabilizando-se junto com os professores pela qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, este profissional precisa reconhecer-se como formador, fortalecendo-se como liderança pedagógica e como autoridade técnica, capaz de apoiar e auxiliar os colegas perante os desafios da docência (2025, p. 58-59).

Nessa perspectiva, o Orientador Escolar pode favorecer a construção de um currículo pautado nas particularidades e necessidades da instituição, promovendo a construção coletiva do currículo, tendo um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também, como outro ponto relevante para a atuação do Orientador Escolar é a articulação entre família e instituição. No campo educativo como um todo, observamos desinteresse na participação dos pais na vida escolar dos filhos. Esse fato pode ser analisado pelo viés de múltiplos fatores, o que requer refletir acerca das concepções, na atualidade, sobre o papel da escola e, particularmente, sobre a Educação Infantil. Esse fato deve ser motivo de investigações.

O Orientador Escolar, pode atuar, em colaboração com toda a equipe de profissionais no processo de reaproximação das famílias, para uma participação mais efetiva nos processos de educação e na construção da cidadania. O exercício da participação no espaço escolar possibilita o fortalecimento de uma gestão democrática em que todos os envolvidos sintam-se pertencentes ao espaço da escola ou CMEI. Nesse sentido, o Orientador Escolar também atua como um profissional fundamental para e na equipe gestora.

Diante dessas reflexões, é possível compreender como o coordenador pedagógico é um profissional importante na construção e prática de um projeto educativo. Sua ausência em muitas instituições demonstra o quanto a educação não é prioridade. Mesmo em instituições onde existe essa função, muitas vezes, a prática consiste em um profissional destinado a substituir ou atuar onde for necessário, visto em muitas situações, apenas como um suporte mais técnico do que pedagógico. Precisamos primar, não só pela sua presença, mas que o Coordenador Pedagógico possa de fato exercer sua função na sua essencialidade. Assim, entendemos que sua presença nas instituições de Educação Infantil é urgente. Diante da pressão que a escola vive, esse profissional é singular para repensarmos o papel da educação como um todo.

Palavras-chave: educação infantil; formação continuada; coordenador pedagógico; orientador escolar; projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS

BATISTA, L. A. da S. N.; PIEROZAN, S. S. H. A Coordenação Pedagógica frente a mobilização de um currículo para a infância. *In*: SARTORI, J.; PIEROZAN, S. S. H. (org.). **Gestão Escolar da Educação**: temas emergentes. Rio de Janeiro: Autografia, 2025. v. 3, p. 45-69.

BRASIL.[**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

CONCÓRDIA (SC). **Lei Complementar nº 602, de 29 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Concórdia – PCCVM, estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos; dá outras providências. Concórdia: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/concordia/lei-complementar/2011/61/602/lei-complementar-n-602-2011-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-concordia-pccvm-estabelece-normas-de-enquadramento-institui-nova-tabela-de-vencimentos-da-outras-providencias. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, S. V. S. dos; BARROSO, F. P. A experiência social das coordenadoras pedagógicas da educação infantil. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 39, e26685, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/ryKyKyRrpQhxjnKj3vRjhfg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 11 maio 2026.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSIONAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA

BALESTRO, Rosana Carolina Lorenço da Rosa
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
rcarolina.darosa@gmail.com

KUHN, Martin
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
martin.kuhn@unochapeco.edu.br

Financiamento: FAPESC

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, destinada ao atendimento de crianças de zero a cinco/seis anos, é constantemente tensionada por diferentes concepções de criança, infância e educação. Conforme elucida Friedmann (2023), até o século XII a criança não era reconhecida como pessoa, tampouco tinha seus direitos e necessidades consideradas. Observa-se, entretanto, que em razão das transformações nas concepções de criança e infância, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, o direito à educação dos infantes passou a ser uma obrigação do Estado.

O atendimento às crianças em espaços institucionalizados, em sua trajetória histórica, foi marcado por um caráter assistencialista. Contudo, a partir dos marcos legais da última década do século XX e da primeira década do século XXI, as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, que interagem, questionam, participam e produzem conhecimento, firmando-se o compromisso com práticas educativas que se orientam na perspectiva do desenvolvimento omnilateral.

Nesse contexto, reconhecendo a importância da temática da garantia do direito à educação das crianças e a centralidade de sua participação no processo de aprendizagem, como forma de garantir percursos democráticos e inclusivos, o objetivo geral desta pesquisa busca identificar indícios da participação de crianças da pré-escola no trabalho pedagógico desenvolvido em um Centro de Educação Infantil. A investigação parte da compreensão de que refletir sobre a participação infantil implica tensionar pressupostos ontológicos, epistemológicos e pedagógicos que historicamente orientaram a educação das infâncias.

Do ponto de vista metodológico trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos e exploratórios, ancorada na abordagem fenomenológico-hermenêutica, a qual busca compreender o fenômeno em

sua complexidade. Tal perspectiva exige postura ética e rigor metodológico, evitando excessos de subjetivismo e falsas interpretações das materialidades empíricas. A produção destas materialidades empíricas ocorreu junto a uma turma de pré-escola do Centro de Educação Infantil Municipal Adelina Dall' Igna Carlesso, localizado no município de Chapecó/SC. Para a análise e interpretação dos dados, recorreu-se ao paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989), que possibilitou interpretar indícios e sinais da realidade observada, articulado à análise temática proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006, 2017), permitindo organizar, analisar e interpretar as materialidades empíricas produzidas.

Assumindo uma perspectiva teórico-reflexiva, o estudo recorreu a diferentes estudiosos da infância e áreas do conhecimento. No campo da pedagogia, dialoga com autores como Loris Malaguzzi (1999, 2007, 2020), Júlia Oliveira-Formosinho (2007, 2019), Maria Carmen Silveira Barbosa (2008, 2017, 2019) e Aldo Fortunati (2016, 2020), entre outros que contribuem para o entendimento da práxis pedagógica e do cotidiano na Educação Infantil. Giordana Rabitti (1999), Manuel Sarmento (2004), Pedro Abrantes (2011), Willian Arnold Corsaro (2011), Bruna Ribeiro (2022, 2023) e Adriana Friedmann (2023) ao dialogarem com a sociologia e antropologia da infância contribuem para a compreensão da relevância da escuta, da participação e da criança enquanto sujeito de direitos.

No que tange à perspectiva filosófica, o estudo recorreu à Hannah Arendt (2007), Walter Omar Kohan (2007, 2010) e Martha Nussbaum (2015, 2021). Estes filósofos possibilitam compreender a infância como categoria histórica, ética, política e cultural. Em especial, a teoria das capacidades humanas de Nussbaum sustenta a defesa de uma educação comprometida com a formação humana integral, democrática e sensível às múltiplas formas de participação.

A revisão das concepções de criança e infância implica transformações no papel social, político e pedagógico das instituições de Educação Infantil. Sob essa perspectiva, o trabalho docente deixa de ser compreendido como transmissão de conhecimentos, assumindo caráter de coparticipação das crianças no processo formativo. Conforme Infantino (2024, p. 46), "[...] a pedagogia da infância não se prende de modo estreito a técnicas e estratégias educativas, preocupando-se com o ser responsável no mundo". Essa compreensão tensiona modelos adultocêntricos e práticas transmissivas, propondo uma educação fundamentada na escuta, no diálogo e na participação.

Tal movimento encontra respaldo nos marcos legais brasileiros, especialmente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e, mais recentemente, nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI, 2024). Esses documentos consolidam a criança como sujeito de direitos e reafirmam a necessidade de práticas democráticas, inclusivas e participativas.

As análises das materialidades empíricas evidenciaram indícios de participação infantil no trabalho pedagógico observado. Destacam-se práticas de assembleia, escuta, retomadas de experiências vividas, diálogo constante como balizador das propostas e envolvimento das crianças em decisões relativas ao trabalho pedagógico. Observou-se que a professora media processos em que as crianças eram convidadas a opinar, expressar interesses e influenciar a organização das proposições pedagógicas. Esses movimentos revelam a constituição de espaços de participação democrática e política na Educação Infantil.

As materialidades permitem identificar aproximações com diferentes referenciais teóricos sobre participação infantil, ou seja, de níveis de participação das crianças nos processos pedagógicos. Considerando a perspectiva de Lansdown (2005), observam-se processos participativos iniciados pelos adultos, mas que requerem a colaboração das crianças. Em relação a escada de participação de Hart (1992), os achados aproximam-se de níveis em que as decisões são partilhadas entre adultos e crianças. Também se articulam à tipologia da participação projetiva de Trilla e Novella (2001), bem como ao patamar da parceria elucidado por Soares (2005), caracterizado pela ação conjunta entre crianças e adultos.

Nesse contexto, evidencia-se o papel da instituição educativa como espaço privilegiado para a construção do conhecimento. Cabe a todos os envolvidos no processo educativo assegurar oportunidades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento humano omnilateral. De acordo com Silveira, Lauer e Esquinsani (2021, p. 789) "[...] a identidade do eu democrático constitui-se pelo processo formativo, o qual requer aprimoramento desde a infância (quando criança), tanto na relação familiar como nas relações escolares". Ademais, os autores ressaltam que:

> A convivência democrática incomoda e é ineficiente para o sistema produtivo como consequência da morosidade das decisões, de forma que estas não são tomadas rapidamente, atendendo aos requisitos das orientações da flexibilização. Na democracia, todos têm direito/dever de participação, de intervenção pelo diálogo, de respeito ao indivíduo e onde ninguém pode subordinar-se à autoridade impositiva do outro. Portanto, não é a lógica da razão que leva à democracia, mas o desejo da convivência social democrática (Silveira; Lauer; Esquinsani, 2021, p. 795).

Não obstante, a escola pode ser um espaço e tempo que contribui à formação do ser humano, desenvolvendo suas potencialidades, autonomia e liberdade. Concordamos com Nussbaum (2014) que defende uma perspectiva de educação que assume o compromisso com a formação de capacidades humanas essenciais, promovendo assim a construção histórica de um mundo mais sensível. Os estudos de Nussbaum (2014; 2015), compreendem a importância do desenvolvimento das humanidades e das artes como essenciais à formação humana integral. As humanidades e as artes nos currículos escolares podem promover nas crianças "[...] a busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do

mundo em que vivemos" (Nussbaum, 2015, p. 8). Aspectos que podem ser potencializados por práticas educativas participativas.

Considerando os resultados preliminares da pesquisa, promovido pelo período de escuta, construção de sentidos e vínculos, evidencia-se a necessidade de legitimar as crianças como sujeitos ativos e criativos, que constroem conhecimentos a partir de suas hipóteses e atribuem sentidos às suas experiências. Limitar suas possibilidades de expressão, criação e participação fragiliza uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e aptos a conviver de forma democrática e respeitosa em sociedade. Desse modo, reafirma-se a centralidade da participação das crianças como eixo constitutivo do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Os resultados evidenciam que a postura docente, a organização dos espaços, a escuta sensível e a valorização das diferentes linguagens infantis reverberam diretamente na forma como as crianças se apropriam do conhecimento, constroem vínculos, desenvolvem autonomia e se constituem como sujeitos. Entretanto, a pesquisa também reafirma a necessidade de contínuos tensionamentos entre os discursos participativos e práticas ainda burocráticas, repetitivas e centralizadas na condução adulta. Muitas instituições permanecem marcadas por heranças assistencialistas e transmissivas, o que evidencia a necessidade de revisão contínua da práxis pedagógica. Garantir o direito das crianças à participação requer mudanças paradigmáticas, planejamento sensível, formação docente crítica e disposição para reconhecer a criança como sujeito potente.

Assim, cabe à escola assumir seu compromisso ético, político e pedagógico de educar para o mundo comum. Se na modernidade tardia, como apontam Arenhart e Kuhn (2023, p. 10) o que "[...] ocorre não é a perda de referências, mas a emergência de uma pluralidade de possibilidades", é preciso definir que capacidades, que referências queremos para educar nossas crianças e jovens.

Palavras-chave: educação infantil; participação infantil; trabalho pedagógico; democracia; formação humana.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Livio. Osvaldo; KUHN, Martin. Eu, nós e os outros: Desafios docentes para ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, e09601. São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GrSGkySJp87C5pg-4DpBKmfQ/?lang=pt. Acesso em: 9 maio 2026.

FRIEDMANN, Adriana. **Abrir-se à escuta das vozes infantis.** 1 ed. São Paulo: Phorte, 2023.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história: São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3990768/mod_resource/content/1/GINZBURG%2C%20Carlo.%20Sinais%20ra%C3%ADzes%20de%20um%20paradigma%20indici%C3%A1rio.%20In%20_____.%20Mitos%2C%20Emblemas%20e%20Sinais.%20S%C3%A3o%20Paulo%20Cia.%20das%20Letras%2C%201989..pdf . Acesso em: 07 dez. 2024.

HART, Roger. **Participação de crianças**: da indicação falsa até Cidadania. 1992. UNICEF.

INFANTINO, Agnese. A educação da infância entre o não mais e o ainda não. In: SALVA, Sueli; MELLO, Débora Teixeira de; GALLINA, Simone Freitas da Silva (Orgs.). **Educação das infâncias:** percursos, experimentações e criações em contextos educativos. [livro eletrônico]. Foz do Iguaçu, PR: Claec, 2024, 331 p. Disponível em: https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/119. Acesso em: 15 nov. 2024.

LANSDOWN, Gerison (2005), ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36s**, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=1930&tipo=documento. Acesso em: 30 nov. 2025.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação e justiça social.** Portugal: Pedago, Lda, 2014.

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

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zyqZXYfCh7sFhhV4Yx8LqXF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 abr. 2026.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e direitos:** participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2005. (Tese de Doutoramento). Disponível em: https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/419547b0-7979-4eb2-b9fd-7f931c564d76. Acesso em: 12 abr. 2026.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologi**a. [on-line]. Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 16 jun. 2025.

TRILLA, Jaume; NOVELLA, Ana. Educación y participación social de la infancia. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 26, maio/ago. 2001. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/982/1866. Acesso em: 30 nov. 2025.

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

BORTOLINI, Rosane
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC
rosane.bortolini@escola.pr.gov.br

MONSSÃO, Maria Lúcia
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
maria.monssao@escola.pr.gov.br

Financiamento: CAPES

Este estudo ancora-se no eixo 1 – Direito à educação e Justiça social – proposto para os estudos neste IX Colóquio Internacional de Educação e IV Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino: Justiça Social e Educabilidade na Contemporaneidade. A temática escolhida é a garantia do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade para todos(as). Objetiva-se aqui trazer reflexões acerca da oferta de EJA no estado do Paraná a partir da análise da legislação que rege a modalidade, ilustrada-a com dados (2020-2023) de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cantagalo-PR. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa do tipo documental, de natureza interpretativa.

A educação de Jovens e Adultos é marcada por legislações, ou pela falta delas, que regulam o acesso e a permanência aos que procuram as instituições escolares em busca do seu direito à educação, negado ou ignorado em idade oportuna. Muitas políticas instauradas concorrem para processos regressivos no âmbito do direito à educação escolar, universal e inalienável de todos (crianças, jovens, adultos e idosos), em qualquer período da vida (Brasil, 2010, p.6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 1996 regulamenta a modalidade no Brasil. Ao longo da história da educação brasileira a EJA sempre esteve presente, ora como saída para resolução de problemas político/sociais, ora por obrigatoriedade legal de oferta pelo poder público, apesar do contragosto de muitas políticas de estado que não veem na EJA um campo de investimentos necessários. Fato é que ela perpassa toda a trajetória educacional e diversos marcos legais a regulamentam no âmbito federal e nos desdobramentos dos estados que compõem a federação.

A Constituição Federal de 1988, consagrou o direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade. No Art. 208 da Constituição Federal de 1988 está posto: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

A LDBEN n.º 9.394/96 é a pioneira em contemplar explicitamente a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica. Enfatiza sua identidade própria, determinando a quem a EJA deve ser destinada. Em seu art. 37 aponta o público: "àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (Brasil, 1996). Segundo a lei, a EJA deve proporcionar oportunidades educacionais apropriadas, que levem em consideração as características do seu público, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho.

A Resolução nº 01/2021 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos quanto ao alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo revogada pela Resolução 03/2025 que rege hoje a oferta de EJA. Ambas têm provocado movimentos bruscos na oferta da modalidade, vivenciadas pelas pesquisadoras, educadoras de um CEEBJA no Estado do Paraná.

Esta pesquisa adota uma abordagem de natureza documental e interpretativa, ilustrada com dados de uma instituição de ensino pública de EJA. O estudo tem como objeto a legislação que rege a oferta de EJA no Brasil, especialmente no estado do Paraná.

Para a análise documental, elenca-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 que, apesar de revogada, ainda orienta a oferta de hoje na EJA do Paraná, e a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 em vigor, porém ainda não efetivada na rotina de oferta de EJA nas escolas paranaenses.

Dos marcos legais que orientam a oferta de Educação de Jovens e Adultos, a Constituição Federal de 1988 é a primeira a contemplar este público. Embora não seja uma resolução específica da EJA, foi ela quem estabeleceu o direito à educação para todos, incluindo jovens e adultos, como um direito social fundamental. Em seu Artigo 205 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.

Entretanto, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 o fundamento legal que criou a base para todas as resoluções posteriores, incluindo a Resolução 01/2021 e 03/2025 que orientam hoje a oferta de EJA no sistema público do Paraná. Ela representa um marco estruturante para a EJA no Brasil, já que reconhece formalmente a EJA como modalidade da Educação Básica (artigos 37 e 38), estabelece a obrigatoriedade do poder público em oferecer cursos presenciais e gratuitos a jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria, define idades mínimas (15 anos para EJA Fundamental e 18 anos para EJA Médio), institui exames

supletivos (ENCCEJA) como forma de certificação e determina a necessidade de diretrizes curriculares nacionais para a modalidade.

Seguiu-a à essa LDB, outras normas complementares para a EJA, conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1– Marcos Legais da EJA 2000-2025

Marcos Legais	Súmulas
Parecer CNE/CEB nº 11/2000	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definindo funções (reparadora, equalizadora e qualificadora), princípios e bases metodológicas.
Resolução CNE/CEB nº 1/2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (posteriormente substituída).
Resolução CNE/CEB nº 3/2010	Aprova as novas Diretrizes Operacionais para a EJA, versando sobre idade mínima, duração dos cursos, certificação e aproveitamento de estudos.
Resolução CNE/CEB nº 01/2021	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos quanto ao alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Resolução CNE/CEB nº 3/2025	Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Fonte: As autoras

De acordo com o quadro acima, as mais recentes Resoluções foram publicadas em 2021 e 2024. Ao observar a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, percebe-se que esta trouxe uma flexibilização excessiva do modelo de oferta. Por conta disso, é criticada por diversos pesquisadores e entidades por provocar um desmonte da modalidade, com fechamento de turmas, queda drástica de matrículas e um aumento exagerado de convênios com entidades privadas, nem sempre idôneas, que viram nesta legislação um comércio rentável, certificando de forma facilitada.

A Resolução 03/2025 retoma o princípio da presencialidade como prioritário, alinhando-se à luta histórica por uma EJA de qualidade social que respeite as especificidades de seus sujeitos. Enquanto a resolução de 2021 foi construída em um contexto de alinhamento à BNCC e ao reformismo educacional, a resolução de 2025 é fruto de um processo mais democrático que incluiu audiências públicas, consultas a movimentos sociais e a escuta direta de estudantes da EJA. A exemplo, em seu Artigo 3º, essa nova Resolução admite que apenas o Ensino Médio (a partir de 18 anos) seja ofertado no formato EaD, "virtualmente, por meio da modalidade Educação a Distância – EaD, exclusivamente na etapa do Ensino Médio, garantindo a oferta de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da carga horária na modalidade presencial" (Brasil, 2025).

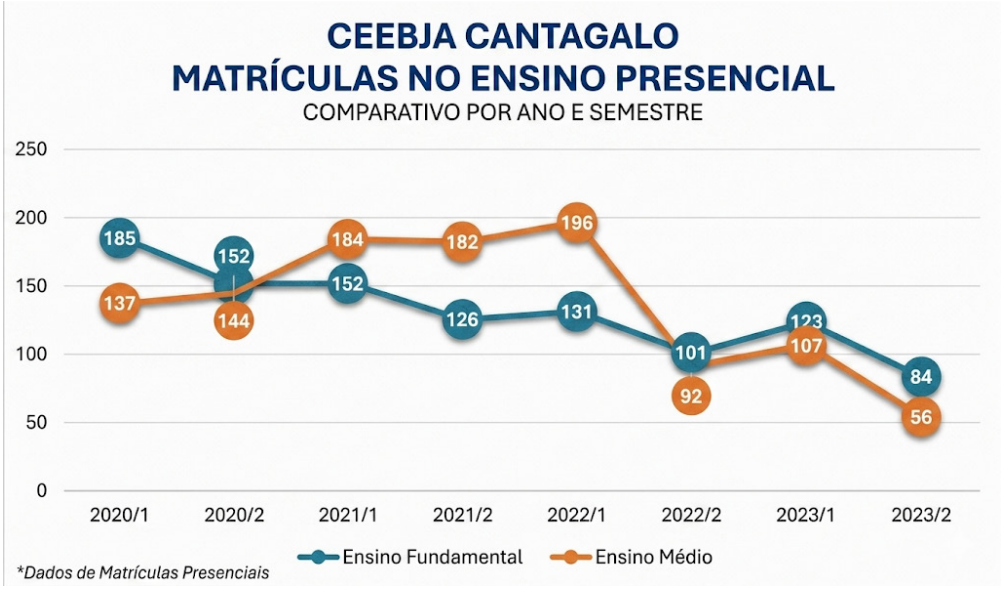
Um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) é foco de análises constantes das pesquisadoras por ser o local onde atuam há mais de vinte anos. O dia a dia da escola não pode passar despercebido. Dados coletados[1] em momentos de pesquisa demonstram na prática a efetivação desses marcos regulatórios no CEEBJA CANTAGALO. Neste espaço, percebeu-se o movimento nas matrículas efetivadas na modalidade no

[1] Todos os dados quantitativos apresentados são oriundos de coleta realizada no SERE (Sistema Estadual de Registro Educacional), mediante autorização da SEED/NRE-LDS, protocolo nº 21.881.599-5.

ensino presencial causado pela Resolução 01/2021, que permitiu até 80% da carga horária realizada no formato EaD, conforme explicitado no Art. 4º, que dispõe sobre as características dos "cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio" (Brasil, 2021), em seu parágrafo único que prevê "Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo" (Brasil, 2021).

O gráfico 1 explicita dados relativos ao ingresso na EJA presencial no Centro acima citado.

Gráfico 1– Número total de matrículas efetivadas no ensino Presencial (2020-2023)



Fonte: As autoras, a partir de dados do SERE.

Observa-se que os dois ensinos (Fundamental e Médio) caminham juntos no decréscimo de matrículas, apesar de o ensino médio ter se mantido em ascensão no período pandêmico (possibilidade de realização de tarefas domiciliares). A partir do encerramento do amparo legal para realização de tarefas domiciliares as matrículas diminuíram consideravelmente. Ventura (2019, p.109) faz uma análise importante sobre o decréscimo de matrículas na EJA:

> O desejável era que a diminuição de matrículas ocorresse proporcionalmente ao atendimento ao direito à Educação Básica (função reparadora da EJA), contudo, é evidente, pelos últimos dados de demanda potencial por escolarização da população jovem e adulta, que esse atendimento não está ocorrendo".

No estado do Paraná, em 2023/2 houve a abertura de turmas da EJA na modalidade EaD, com amparo legal na Resolução 01/2021. Desse modo, a queda drástica de matrículas no ensino presencial se justifica pelas facilidades apresentadas no novo modelo de oferta.

As reflexões empreendidas neste estudo reafirmam que a garantia do direito à educação para jovens e adultos no Brasil é um processo de constantes tensões entre marcos legais democráticos e políticas de caráter regressivo. A análise evidencia que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido o direito social fundamental à educação para todos e a LDB nº 9.394/1996 tenha consolidado a EJA como modalidade estruturante da Educação Básica, as regulamentações mais recentes demonstram fragilidades na manutenção, com qualidade, desse direito.

A transição normativa observada entre a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e a Resolução CNE/CEB nº 03/2025 é o ponto central das transformações atuais na oferta da modalidade no Paraná. É visível o impacto causado pela flexibilização trazido pela Resolução 01/2021, ao permitir até 80% da carga horária à distância, contribuiu para um esvaziamento do ensino presencial. Os dados do CEEBJA de Cantagalo-PR ilustram esse cenário, apresentando um decréscimo acentuado de matrículas presenciais após o encerramento do amparo legal para atividades domiciliares e a abertura de turmas EaD em 2023.

A Resolução 03/2025 surge como um marco de resistência, retomando a prioridade da presencialidade e buscando alinhar a oferta às especificidades socioculturais e às condições de vida e trabalho dos estudantes. Entretanto, apesar da evolução legal, a realidade prática ainda é marcada por uma inadequação do modelo de oferta, falta de formação específica para os docentes e uma ausência de políticas públicas que combatam efetivamente a evasão escolar.

Em suma, a luta pela justiça social na educação de jovens e adultos depende de um modelo de oferta que não apenas garanta a matrícula, mas assegure a permanência e o aprendizado, respeitando a identidade própria dessa modalidade conforme preconizado pelos marcos legais fundantes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); legislação educacional; direito à educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Audiência Pública promovida pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal**. Encaminhamentos e Resoluções da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI. 07 jul/2010.

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.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2021/rceb001_21.pdf Acesso em 01 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 08 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf . Acesso em: 04 abr. 2026.

VENTURA, Jaqueline. Uma análise da situação da educação de jovens e adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro. *In*: RUMMERT, S. M. (Org.) **Educação de jovens e adultos trabalhadores:** história, lutas e direito em risco. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. 93 – 121.

PARTIU IF: POLÍTICA PÚBLICA DE EQUIDADE E FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAVASIN, Rosane da S França L.
Instituto Federal Catarinense (IFC)
rosane.cavasin@ifc.edu.br

As desigualdades educacionais presentes no contexto brasileiro constituem um dos principais desafios para a consolidação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Historicamente, estudantes oriundos das camadas populares, especialmente aqueles pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados, enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência nas instituições públicas de ensino, sobretudo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais assumem papel fundamental na promoção da equidade e da inclusão social, buscando minimizar desigualdades historicamente construídas. Para Dermeval Saviani (2008), a educação está diretamente relacionada à organização social e às condições históricas de produção da sociedade, sendo as políticas educacionais reflexo das disputas e demandas sociais presentes em determinado contexto histórico. Assim, pensar políticas públicas voltadas à democratização do acesso à educação implica compreender a educação como direito social e instrumento de transformação social.

De maneira complementar, Paulo Freire (1996) compreende a educação como prática emancipadora, capaz de contribuir para a autonomia dos sujeitos e para sua participação crítica na sociedade. Sob essa perspectiva, políticas públicas voltadas ao fortalecimento das oportunidades educacionais representam importantes mecanismos de inclusão e justiça social.

É nesse cenário que se insere o Programa Partiu IF, iniciativa criada pelo Ministério da Educação por meio da Portaria MEC nº 1.169, de 2 de dezembro de 2024, vinculada à Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). O programa tem como finalidade ampliar as oportunidades de acesso de estudantes da rede pública à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, priorizando estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O Programa Partiu IF surge em um contexto no qual o acesso à educação profissional pública ainda representa um desafio para muitos estudantes da Educação Básica. Embora os Institutos Federais sejam reconhecidos nacionalmente pela qualidade de ensino ofertada, a concorrência nos processos seletivos acaba favorecendo estudantes

que possuem maior acesso a recursos pedagógicos e oportunidades educacionais. Nesse sentido, o programa busca oferecer suporte pedagógico e condições mais igualitárias de preparação acadêmica.

Além disso, a iniciativa também contribui para fortalecer a aproximação entre a Educação Básica e a Rede Federal de Ensino, permitindo que os estudantes conheçam a instituição, seus cursos e suas possibilidades formativas. Essa aproximação é relevante não apenas para ampliar o acesso, mas também para fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação ao espaço escolar.

O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar a experiência desenvolvida no Programa Partiu IF no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Concórdia, durante o ano de 2025, destacando sua organização, ações pedagógicas e contribuições para a formação dos estudantes participantes.

As políticas públicas educacionais são ações do Estado voltadas à garantia do direito à educação, buscando promover acesso, permanência e qualidade no ensino. No Brasil, essas políticas são fundamentais diante das desigualdades sociais que afetam os processos de escolarização. Segundo José Carlos Libâneo (2006), a escola pública desempenha importante função social ao possibilitar a formação crítica e cidadã dos estudantes, devendo assegurar condições efetivas de aprendizagem para todos. Entretanto, as desigualdades econômicas e sociais frequentemente produzem processos de exclusão educacional que limitam o acesso de determinados grupos às oportunidades formativas.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 reforçam a educação como direito de todos, defendendo a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades. Contudo, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades relacionadas às condições socioeconômicas e às limitações estruturais das escolas públicas, o que impacta diretamente sua aprendizagem e continuidade nos estudos.

Nesse contexto, programas de ação afirmativa e fortalecimento das aprendizagens tornam-se importantes estratégias de equidade educacional. O Programa Partiu IF destaca-se por oferecer recomposição das aprendizagens, acompanhamento psicopedagógico e aproximação dos estudantes da rede pública com os Institutos Federais, contribuindo para a ampliação das oportunidades educacionais.

Além disso, o programa possui caráter inclusivo ao priorizar estudantes historicamente excluídos e oferecer auxílio permanência, reconhecendo as dificuldades econômicas enfrentadas por muitas famílias. Assim, o Partiu IF representa uma política pública relevante para a redução das desigualdades educacionais e para o fortalecimento das trajetórias escolares dos estudantes da escola pública.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida a partir de um relato de experiência acerca da implementação do Programa Partiu IF no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Concórdia.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), possibilita compreender aspectos relacionados às experiências humanas, às práticas sociais e aos significados atribuídos pelos sujeitos às vivências desenvolvidas em determinado contexto. Nesse sentido, a escolha dessa abordagem metodológica permitiu analisar as experiências pedagógicas e institucionais ocorridas durante a execução do programa.

Os dados analisados foram construídos a partir das observações realizadas pela equipe pedagógica, dos relatos dos estudantes participantes, dos registros institucionais e dos resultados obtidos no processo seletivo de ingresso ao ensino médio integrado do IFC.

O programa atendeu 40 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental oriundos de escolas públicas do município e região, desenvolvendo atividades entre os meses de abril e novembro de 2025. A organização pedagógica foi estruturada em dois eixos principais: o Ciclo Básico e a Formação Suplementar.

O Ciclo Básico contemplou os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, enquanto a Formação Suplementar envolveu ações de acompanhamento pedagógico, oficinas, palestras, simulados e atividades de integração institucional.

As análises realizadas buscaram identificar os impactos do programa no desempenho acadêmico dos estudantes, na motivação para continuidade dos estudos e na aproximação com a instituição escolar.

O Programa Partiu IF foi implementado no Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia no ano de 2025, constituindo a primeira experiência da instituição com essa política pública educacional. Inicialmente foram ofertadas 40 vagas destinadas a estudantes da rede pública, todas preenchidas, havendo inclusive formação de lista de espera.

A equipe responsável pelo programa no Campus Concórdia foi composta por coordenação local, professores das áreas específicas e uma pedagoga. Participaram do desenvolvimento das atividades docentes das áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, além de pedagoga responsável pelo acompanhamento pedagógico dos estudantes.

As aulas ocorreram no período vespertino, três vezes por semana, com carga horária de quatro horas diárias. A organização semanal ficou estruturada da seguinte forma: Ciências às segundas-feiras, Língua Portuguesa às quartas-feiras e Matemática às sextas-feiras. O desenvolvimento das atividades buscou priorizar metodologias participativas, contextualizadas e lúdicas, favorecendo maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados. Além das aulas regulares, foram promovidas oficinas, visitas aos laboratórios do campus, palestras, simulados e atividades de integração coletiva.

As ações de Formação Suplementar também tiveram importante papel no desenvolvimento do programa. Foram realizados momentos de orientação individual e coletiva, acompanhamento psicopedagógico e atividades voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais entre os estudantes.

Durante o processo de desenvolvimento do programa, observou-se significativa aproximação dos estudantes com o ambiente institucional do IFC. Muitos participantes relataram que o contato com os laboratórios, professores e cursos ofertados pelo campus ampliou o interesse pela continuidade dos estudos na instituição.

O Campus Concórdia oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio nas áreas de Agropecuária, Alimentos e Informática. Nesse sentido, as atividades também buscaram apresentar aos estudantes as possibilidades formativas existentes, contribuindo para reflexões acerca de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do programa buscaram superar metodologias exclusivamente tradicionais, valorizando estratégias de ensino que favorecessem participação ativa, resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva mostrou-se importante para ampliar o interesse e o engajamento dos estudantes nas atividades.

Além disso, os simulados realizados durante o período possibilitaram acompanhar o desempenho dos participantes e identificar dificuldades específicas em determinadas áreas do conhecimento. A partir dessas análises, foram organizadas intervenções pedagógicas direcionadas às necessidades apresentadas pelos estudantes. Os resultados obtidos durante a execução do Programa Partiu IF evidenciaram impactos positivos tanto no desempenho acadêmico quanto no fortalecimento das aprendizagens dos estudantes participantes.

Aproximadamente 50% dos estudantes foram aprovados em primeira chamada no processo seletivo de ingresso ao ensino médio integrado do IFC, resultado considerado expressivo diante da concorrência existente. A prova de ingresso era composta por 28 questões distribuídas entre Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

Os relatos dos estudantes também demonstraram percepções positivas acerca da experiência vivenciada. Entre as falas registradas, destacam-se manifestações relacionadas ao aumento das aprendizagens, ao interesse pelas aulas e ao fortalecimento do desejo de ingressar na instituição. Entre os depoimentos coletados, destacam-se:

"Eu aprendi mais que na escola."

"Para mim foi muito importante, eu queria sempre vir estudar aqui no IFC."

"Todas as aulas foram boas, eu aprendi muito."

"Primeiro eu vim por causa da bolsa, depois gostei de tudo."

As falas evidenciam que os estudantes ingressaram no programa motivados por diferentes fatores, incluindo o auxílio permanência, o interesse em conhecer a instituição e a busca por melhores oportunidades educacionais. Contudo, ao longo do processo, percebeu-se fortalecimento do vínculo com os estudos e valorização das experiências pedagógicas vivenciadas.

Além do desempenho acadêmico, observou-se avanço na participação dos estudantes nas atividades escolares e ampliação da confiança em suas capacidades de aprendizagem. Muitos passaram a demonstrar maior interesse pela continuidade dos estudos e pela possibilidade de ingresso no ensino técnico integrado.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto social do programa junto às escolas públicas do município. A elevada procura por vagas na edição de 2026 evidencia o reconhecimento da importância da iniciativa pelas comunidades escolares e pelas famílias dos estudantes participantes.

Os resultados observados reforçam a relevância das políticas públicas educacionais voltadas à democratização do acesso à educação profissional e tecnológica, especialmente quando associadas a ações de acompanhamento pedagógico e fortalecimento das aprendizagens.

Nesse sentido, o Programa Partiu IF demonstra potencial para contribuir não apenas com o acesso dos estudantes à Rede Federal, mas também com a valorização da educação pública enquanto direito social. A experiência evidencia que ações de apoio pedagógico e integração institucional podem produzir impactos significativos nas trajetórias escolares dos estudantes da Educação Básica.

O Programa Partiu IF demonstrou importante potencial enquanto política pública de promoção da equidade educacional e democratização do acesso à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A experiência desenvolvida no Instituto Federal Catarinense, Campus Concórdia, evidenciou que ações pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens, associadas ao acompanhamento institucional e ao fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola, podem produzir impactos significativos em suas trajetórias educacionais.

Os resultados obtidos indicam que programas de apoio pedagógico e inclusão educacional representam estratégias relevantes para reduzir desigualdades históricas presentes no sistema educacional brasileiro. Além disso, demonstram a importância da atuação articulada entre professores, equipe pedagógica e gestão institucional na construção de práticas educativas socialmente comprometidas.

Enquanto experiência profissional e pedagógica, a participação no programa também possibilitou importantes reflexões acerca da atuação docente e do papel social das instituições públicas de ensino na construção de práticas educativas inclusivas e democráticas.

Conclui-se, portanto, que iniciativas como o Programa Partiu IF contribuem não apenas para ampliar oportunidades de ingresso na Rede Federal, mas também para fortalecer processos de inclusão, permanência e valorização da educação pública como direito social.

Por fim, destaca-se a importância da continuidade e ampliação de políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes da rede pública, especialmente aquelas direcionadas à redução das desigualdades educacionais e à

promoção da justiça social. A experiência relatada evidencia que o investimento em programas de fortalecimento das aprendizagens pode gerar impactos positivos duradouros na vida escolar e pessoal dos estudantes participantes.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; equidade; educação básica; formação docente; Partiu IF.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.169, de 2 de dezembro de 2024.** Institui o Programa Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades para o acesso de estudantes da rede pública de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Partiu IF. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).** Brasília: MEC, 2024.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA AVALIATIVA: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO

STAUB, Tatiane
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
tatiane10staub@gmail.com

A alfabetização tem ocupado lugar central nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente a partir da crescente articulação entre políticas de alfabetização e sistemas de avaliação em larga escala. Nesse contexto, consolida-se uma cultura avaliativa que passa a orientar a definição de metas, indicadores e parâmetros de qualidade para os anos iniciais da escolarização (Morais, 2012). As avaliações em larga escala deixam, assim, de assumir um papel meramente diagnóstico e passam a exercer função estruturante na organização das políticas educacionais, influenciando não apenas o monitoramento dos sistemas de ensino, mas também a definição do que deve ser ensinado e aprendido. Parte-se do pressuposto de que essa centralidade contribui para a redefinição dos sentidos da alfabetização, ao privilegiar dimensões mensuráveis do processo educativo.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a centralidade das avaliações em larga escala nas políticas de alfabetização, discutindo seus efeitos na redefinição dos sentidos da alfabetização e seus limites frente à complexidade do processo educativo. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, ancorada na análise de produções acadêmicas sobre o tema.

Conforme a perspectiva de Soares (2022), a alfabetização pode ser compreendida como um processo complexo, contínuo e socialmente situado, que vai além da simples aquisição do sistema de escrita alfabética. Trata-se de um processo que envolve a apropriação das práticas de leitura e escrita em contextos reais de uso da linguagem, sendo mediado pelas interações sociais, pelas experiências culturais dos sujeitos e pelas condições históricas em que estão inseridos. Assim, aprender a ler e escrever não significa apenas decodificar e codificar palavras, mas construir sentidos, interpretar o mundo e participar de forma ativa das práticas sociais letradas presentes na sociedade.

Para Soares (2022), a alfabetização constitui-se como prática reflexiva e emancipatória, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais ao possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos. Entretanto, as políticas educacionais contemporâneas, fortemente influenciadas por uma racionalidade técnico-instrumental, tendem a desconsiderar essa complexidade, priorizando resultados mensuráveis em detrimento da formação integral dos sujeitos(Soares, 2022).

Segundo Frade (2019 p.96), as políticas educacionais que envolvem a alfabetização nos últimos anos tem apresentado um perfil técnico o que reduz este processo tão significativo “a um conjunto de habilidades individuais,

obscurece o direito a uma alfabetização plena e põe na sombra a relação entre alfabetização e sociedade". A crítica desenvolvida pela autora permite compreender que a centralidade atribuída às competências técnicas e aos resultados mensuráveis tende a enfraquecer a compreensão da alfabetização como prática social e culturalmente situada, comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a ampliação de sua participação na vida social.

A análise das políticas de alfabetização, especialmente no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (PNA), revela a presença de contradições que evidenciam a influência de uma lógica de racionalização da educação, alinhada às demandas do capital e à organização da sociedade industrializada. Tais políticas configuram-se de modo a reduzir a educação a um instrumento de adaptação social, promovendo uma formação marcada pela semiformação, na qual a experiência formativa autêntica é substituída por processos padronizados e instrumentalizados. Nessa perspectiva, a alfabetização é ressignificada, deslocando-se de uma dimensão emancipatória para assumir um papel de conformação dos indivíduos às demandas da estrutura social vigente(Silveira e Ripa, 2024).

Segundo Gontijo (2014) o protagonismo atribuído a alfabetização nas políticas públicas mais recentes se dá devido a pressões internacionais e às exigências estabelecidas pelas forças multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para essas organizações "a alfabetização é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades sociais" (Gontijo, 2014, p.11).

Esta concepção desencadeia, conforme Soares (2022, p.10), um movimento bilateral nas políticas públicas voltadas para a alfabetização, em que:

> de um lado, avalia-se periodicamente o nível de alfabetização das crianças como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e do letramento; de outro lado, diante da repetida constatação de baixa qualidade, implantam-se políticas de formação de alfabetizadores.

No contexto brasileiro, esse movimento de aproximação entre políticas de alfabetização e políticas de avaliação torna-se mais evidente a partir da ampliação dos sistemas nacionais de avaliação educacional nas últimas décadas. Avaliações como a Provinha Brasil, criada em 2007, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2013, exemplificam esse processo ao colocarem a alfabetização no centro das estratégias de monitoramento da qualidade educacional. Embora apresentadas como instrumentos diagnósticos e de apoio à aprendizagem, tais avaliações passaram a produzir indicadores capazes de orientar políticas públicas, estabelecer metas e induzir práticas pedagógicas, fortalecendo uma cultura avaliativa pautada na mensuração do desempenho escolar.

É especialmente nesse contexto que as avaliações em larga escala voltadas à alfabetização emergem como instrumentos centrais das políticas educacionais, sendo utilizadas como mecanismos de monitoramento, regulação

e responsabilização dos sistemas de ensino. No Brasil, essas avaliações têm sido amplamente difundidas por meio de provas padronizadas que buscam mensurar o desempenho dos estudantes nos anos iniciais da escolarização, atribuindo centralidade aos resultados de aprendizagem em leitura e escrita. Nesse movimento, a alfabetização passa a ser progressivamente orientada por indicadores de desempenho e metas educacionais, reforçando a lógica de controle e acompanhamento dos resultados escolares.

Na percepção de Sousa e Lopes (2024) embora tais instrumentos possam fornecer indicadores relevantes para a formulação de políticas públicas, sua utilização como principal referência de qualidade educacional tem sido alvo de críticas, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de capturar a complexidade dos processos educativos. De acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), o uso dessas avaliações como critério para a distribuição de recursos, estabelecimento de rankings e definição de políticas de bonificação contribui para a intensificação da competição entre escolas e para a redução da qualidade educacional a indicadores quantitativos.

Segundo Vieira (2019), no campo da alfabetização, as avaliações externas têm sido apresentadas pelas políticas educacionais como instrumentos de monitoramento da qualidade do ensino e de mensuração da aprendizagem. Entretanto, tais avaliações também podem operar como mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais, na medida em que os resultados escolares tendem a refletir as condições objetivas de escolarização e as diferenças socioeconômicas dos estudantes.

Ao analisar o Saeb, Vieira (2019) demonstra que o nível socioeconômico permanece como uma variável determinante no acesso a oportunidades educacionais, influenciando diretamente a distribuição de professores mais qualificados, melhores recursos pedagógicos e condições estruturais mais favoráveis. Quando transposto para o campo da alfabetização, esse cenário revela que crianças em contextos socialmente vulneráveis tendem a ser avaliadas a partir de padrões homogêneos de desempenho, desconsiderando as desigualdades históricas, culturais e materiais que atravessam seus processos de apropriação da leitura e da escrita.

Essa problemática também se evidencia nas reflexões de Morais (2012), ao demonstrar que avaliações como a Provinha Brasil, embora concebidas com finalidade diagnóstica, sua efetividade encontra limites quando os resultados não são acompanhados de políticas estruturais de formação docente, definição curricular e atendimento à heterogeneidade dos estudantes. Nessa direção, a avaliação pode contribuir para a intensificação das desigualdades educacionais. Em vez de corrigir assimetrias históricas, corre-se o risco de legitimar baixos resultados como déficits individuais ou escolares, obscurecendo as determinações sociais que condicionam o acesso ao conhecimento e reforçando mecanismos de classificação e exclusão no interior da escola.

Estudos sobre a ANA demonstram que a desigualdade de oportunidades educacionais está majoritariamente associada ao nível socioeconômico das escolas e à sua localização geográfica, indicando que as condições estruturais desempenham papel determinante no desempenho dos estudantes . Essa constatação reforça a necessidade de

compreender a desigualdade educacional como fenômeno multifacetado, que não pode ser explicado apenas a partir do esforço individual dos estudantes, mas deve ser analisado à luz das condições sociais, econômicas e culturais que permeiam o processo educativo (Ávila; Sperrhake, 2023).

Notoriamente, as avaliações em larga escala, ao serem utilizadas como instrumentos de responsabilização, podem contribuir para a estigmatização de escolas e estudantes que não atingem os padrões estabelecidos, desconsiderando os desafios enfrentados por essas instituições. Sousa e Lopes (2010) destacam que não há neutralidade nos processos avaliativos, uma vez que estes refletem valores e orientações políticas que influenciam diretamente as práticas educacionais . Assim, ao definir o que deve ser ensinado e aprendido, as avaliações acabam por orientar o currículo e as práticas pedagógicas, reforçando uma lógica de controle e regulação da educação.

Os sistemas de avaliação em larga escala, ao monitorarem os níveis de alfabetização por meio de indicadores padronizados, produzem dados relevantes para a gestão educacional. Entretanto, quando descontextualizados das condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes, podem contribuir para a naturalização das desigualdades educacionais, transformando diferenças estruturais em aparentes insuficiências de aprendizagem (Soares; Santos, 2025).

Diante das reflexões desenvolvidas, evidencia-se que a crescente centralidade das avaliações em larga escala nas políticas de alfabetização tem produzido efeitos significativos sobre os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização. Embora tais avaliações sejam frequentemente apresentadas como instrumentos de diagnóstico e promoção da qualidade educacional, sua incorporação às políticas públicas ocorre, em muitos casos, sob uma lógica de regulação, controle e responsabilização.

Ante esse cenário, a alfabetização tende a ser reduzida a indicadores de desempenho, esvaziando sua dimensão social, cultural e emancipatória, e contribuindo para a naturalização das desigualdades educacionais. Tal movimento revela a força de uma racionalidade técnico-instrumental que, ao priorizar resultados quantificáveis, obscurece o direito à educação em sua perspectiva mais ampla, vinculada à formação crítica e à apropriação da cultura (Gontijo, 2014).

Além disso, ao estabelecer padrões homogêneos de desempenho para sujeitos inseridos em realidades profundamente desiguais, esses sistemas tendem a naturalizar desigualdades históricas, sociais e econômicas, transferindo para escolas, professores e estudantes responsabilidades que extrapolam o âmbito pedagógico. Assim, reafirma-se a necessidade de políticas públicas que compreendam a alfabetização para além de índices e resultados estatísticos, reconhecendo-a como prática social, cultural e política essencial à formação humana integral e à efetivação do direito à educação em uma perspectiva democrática e socialmente referenciada.

Palavras-chave: alfabetização; avaliação em larga escala; políticas educacionais; cultura avaliativa.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Rodrigo Peres de; SPERRHAKE, Renata. A desigualdade de oportunidade na Avaliação Nacional da Alfabetização de 2016. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, 2023. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10119/4717 . Acesso em: 05 de maio de 2026, Às 15:42h.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., 2015. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/5105b14e-143a-43fa-a344-c8ab65705a23/Avaliacoes%20em%20larga%20escala.pdf . Acesso em: 5 maio 2026.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? *In*: CÁSSIO, Fernando (Org). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e a liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVEIRA, Bianca Stela Luiz; RIPA, Roselaine. Alfabetização – para quê? Análises teórico-críticas sobre o sentido de educar na política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 22, p. 1-14, 2024. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/785/569 . Acesso em: 5 maio de 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner. dos. Ideb e os desafios da educação como direito: Propostas para uma (re)formulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, e11780, 2025. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/11780/5422 . Acesso em: 11 maio 2026.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, p. 53-59, jan. 2010. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf . Acesso em: 5 maio 2026.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Vrigínia. **Avaliação educacional**: de aprendizagem, institucional, em larga escala. São Paulo: Contexto, 2024.

VIEIRA, Ivan Souza. Oportunidades educacionais no Brasil: O que dizem os dados do SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, set./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v30n75/1984-932X-eae-30-75-748.pdf . Acesso em: 14 maio 2026.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7TGpDjVSR6qcMYVkJ55ykhQ/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 14 maio 2026.

Eixo 2

Estado e Políticas Educacionais

ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: APONTAMENTOS INICIAIS

PINHEIRO, Ana Paula
Instituto Federal de Santa Catarina
ana.pinheiro@ifsc.edu.br

AGOSTINI, Camila Chiodi
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
camila.agostini@uffs.edu.br

Após dezessete anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), o Decreto nº 12.686/2025, institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando o processo de inclusão e trazendo algumas inovações. Ao longo de 17 anos a Política de 2008 foi amplamente discutida e debatida, sendo até mesmo alvo de tentativa de retorno à exclusão em 2020 (Decreto nº 10.502/2020). No entanto, a normatização seguiu inclusiva até 2025, quando o novo regulamento ratificou a Educação Especial Inclusiva.

Desse modo, o presente trabalho, através de pesquisa básica e abordagem qualitativa, objetiva realizar uma análise do Decreto nº 12.686/25, elencando alguns aspectos evolutivos e que ainda necessitam de maior atenção na materialização desta política. Sendo assim, o caminho metodológico perpassa pela análise documental e de um perquirir bibliográfico em autores que debatem as questões pertinentes à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A pergunta orientadora deste trabalho se consubstancia: quais as evoluções e quais os pontos que ainda não foram esclarecidos ou melhorados no Decreto nº 12.686/2025 em relação à política de 2008?

A justificativa do estudo se encontra tanto na transversalidade do tema, quanto na sua relevância para o contexto educacional atual. Claramente, não se trata de estudo final, mas sim da construção de bases para discussões e análises futuras, com o condão de criar subsídios para os educadores da área. Para tanto, organizou-se um quadro a partir das análises realizadas.

Quadro 1 – Comparação entre a PNEEPEI/2008 e o Decreto nº 12.686/2025:

Eixo de análise	PNEEPEI – 2008	Decreto nº 12.686/2025	Análise: evolução e aspectos a serem aprimorados
Natureza normativa	Documento orientador do MEC	Decreto Presidencial com força normativa	Avanço na institucionalização e maior poder de indução da política

Eixo de análise	PNEEPEI – 2008	Decreto nº 12.686/2025	Análise: evolução e aspectos a serem aprimorados
Concepção de educação especial	Modalidade não substitutiva à escolarização	Modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades	Reafirma o paradigma inclusivo e amplia o alcance da política
Lócus de escolarização	Classe comum como espaço prioritário	Matrícula na classe comum como referência do sistema educacional inclusivo	Continuidade do princípio da escolarização em classes comuns
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Complementar e suplementar ao ensino comum	Articulado ao ensino comum com base no estudo de caso pedagógico	Avanço ao reduzir a centralidade do laudo médico
Abrangência	Educação básica	Educação básica e ensino superior	Ampliação da política para toda a trajetória escolar
Gestão e regime de colaboração	Implementação por programas federais	Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva	Avanço na governança e na articulação federativa
Princípios e fundamentos	Acesso, participação e aprendizagem	Equidade, valorização da diversidade humana e combate ao capacitismo	Atualização conceitual alinhada aos direitos humanos
Formação docente	Indicada como necessária	Reafirmada como estratégia fundamental	Carece de detalhamento de política nacional de formação
Profissionais de apoio	Reconhecidos como importantes	Reconhecidos para a garantia da inclusão	Ausência de definição sobre carreira, quantitativo e financiamento
Financiamento	Vinculado a programas do MEC	Não explicita fonte estruturante	Fragilidade para a materialização da política
Instituições especializadas	Atuação complementar à escolarização	Atuação em articulação com a escola comum	Permanecem disputas interpretativas
Implementação da política	Indução por programas e ações específicas	Organização sistêmica em nível nacional	Avanço normativo, dependente das condições das redes

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto nº 12.686.

De acordo com o quadro, passamos a trabalhar com alguns pontos destacados. No que se refere ao status jurídico e à força normativa, observa-se uma mudança significativa. Enquanto a política de 2008 se configurava como um documento orientador do Ministério da Educação, sem força executiva, o documento de 2025 institui a Política por meio de instrumento normativo, conferindo-lhe maior poder de indução e estabelecendo uma estrutura de implementação em âmbito nacional (Brasil, 2008; Brasil, 2025). Tal mudança representa um avanço no processo de institucionalização da educação especial na perspectiva inclusiva, ao indicar a organização sistêmica da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e ao reforçar o regime de colaboração entre os entes federados. Nesse sentido, considera-se a instituição de responsabilidades entre União, Estados e Municípios, bem como a previsão de articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social um aprimoramento na governança da política educacional, aspecto historicamente apontado como um dos entraves à consolidação da inclusão escolar no país (Prieto, 2006; Garcia, 2013).

Outro elemento de continuidade e aprofundamento refere-se à compreensão da inclusão como princípio estruturante do sistema educacional. O decreto reafirma a perspectiva do sistema educacional inclusivo em todos

os níveis, etapas e modalidades de ensino, consolidando a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, em consonância com o paradigma dos direitos humanos e com o modelo social da deficiência (Mantoan, 2003; Dainêz; Smolka, 2014). Além disso, observa-se uma mudança de foco do acesso puro e simples para a aprendizagem, ao assegurar o direito à participação, à permanência e à aprendizagem, tendo a equidade como princípio explícito, o que dialoga com as críticas à centralidade histórica da matrícula como indicador de inclusão (Kassar, 2011).

No campo pedagógico, evidenciam-se avanços importantes, especialmente ao reafirmar o Atendimento Educacional Especializado articulado ao ensino comum e ao dispensar a obrigatoriedade do laudo médico para o acesso a esse serviço, priorizando o estudo de caso pedagógico (Brasil, 2025). Entretanto, não se trata de flexibilização jurídica ou desvio de função da Educação Especial, já que, no art. 5º, "o AEE é atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação." Ou seja, para esse público alvo em específico (Brasil, 2025). Outro ponto a se destacar é o que consta no art. nº 12, sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O plano é um documento obrigatório e individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, (Brasil, 2025), que deriva do estudo de caso do estudante, fazendo parte dele o Plano Educacional Individualizado (PEI), que executa a proposta pedagógica específica. Afirma-se que tal organização contribui para a redução da medicalização dos processos educacionais e para a valorização da avaliação pedagógica como elemento central na organização das práticas inclusivas, em consonância com as análises de Michels (2011) e Garcia (2013) acerca dos riscos da centralidade do diagnóstico clínico no encaminhamento educacional.

O fortalecimento do PAEE legalmente possibilita e consolida o registro e acompanhamento de todo processo de ensino e aprendizagem do estudante da Educação Especial. Soma-se a isso a incorporação de fundamentos contemporâneos, como o combate ao capacitismo e a valorização da diversidade humana, alinhando a política aos marcos internacionais de educação inclusiva e à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Entretanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, permanecem lacunas e tensões que incidem diretamente sobre a materialização da política. A ausência de garantia orçamentária constitui o principal limite, uma vez que o Decreto reafirma direitos, mas não define mecanismos de financiamento vinculante, mantendo a histórica dissociação entre normatização e condições objetivas de implementação das políticas educacionais (Kassar, 2011; Prieto, 2006). No que se refere à formação docente e aos profissionais de apoio, embora sua importância seja reconhecida, não há detalhamento de uma Política Nacional de Formação, tampouco definição de carreira, quantitativo e condições de trabalho, aspecto que a literatura aponta como central para a efetivação da inclusão escolar (Mantoan, 2003; Garcia, 2013).

Do mesmo modo, as condições materiais das redes de ensino ainda se apresentam como um desafio, considerando que a infraestrutura e a constituição de equipes multiprofissionais permanecem desiguais no território

nacional. Outro ponto de tensão diz respeito à relação entre a escola comum e as instituições especializadas, em que persistem disputas interpretativas quanto ao papel dessas instituições e ao sentido atribuído ao termo "preferencialmente" na escolarização do público-alvo da educação especial, evidenciando a coexistência de diferentes projetos de escolarização (Kassar, 2011; Michels, 2011). Também se identificam no texto contradições conceituais decorrentes do uso de termos que permitem leituras distintas do paradigma inclusivo.

Por fim, evidencia-se a distância entre o discurso normativo e sua efetivação no cotidiano escolar, uma vez que, embora haja um fortalecimento da regulação em nível nacional, ainda são limitados os mecanismos indutores de mudanças concretas nas práticas pedagógicas e nas condições estruturais das redes de ensino, reafirmando que a inclusão escolar se constitui como um processo histórico, político e em permanente construção (Dainêz; Smolka, 2014).

Diante das análises empreendidas, é possível afirmar que o Decreto nº 12.686 de 2025 representa um avanço no processo de institucionalização da Educação Especial na perspectiva inclusiva ao conferir maior densidade normativa e executiva à política. Outro destaque é a estruturação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirmar a escolarização do público-alvo da Educação Especial na classe comum como princípio organizador do sistema educacional. Observa-se, também que, em relação ao documento de 2008, há uma clara ampliação do alcance da Política para todos os níveis e modalidades de ensino, instituição da centralidade do direito à aprendizagem, a valorização da equidade e a incorporação de fundamentos contemporâneos, além do combate ao capacitismo e a articulação intersetorial, elementos que a aproximam de uma concepção de educação como direito humano e processo histórico de humanização (Mantoan, 2003; Dainêz; Smolka, 2014; Baptista, 2011).

Tais avanços, contudo, não eliminam as contradições historicamente constitutivas das Políticas de Educação Especial no Brasil, uma vez que permanecem lacunas estruturais relacionadas à ausência de financiamento vinculado, à fragilidade das políticas de formação docente e à indefinição das condições de trabalho dos profissionais de apoio, aspectos que incidem diretamente sobre a materialização da inclusão nas Redes de ensino (Prieto, 2006; Garcia, 2013; Ferreira, 2006). Além disso, as disputas em torno do papel das instituições especializadas e a permanência de conceitos que permitem diferentes interpretações do paradigma inclusivo evidenciam a coexistência de projetos distintos de escolarização, reafirmando que a educação especial se constitui como um campo em permanente tensão entre movimentos de democratização e práticas historicamente segregadoras (Bueno, 1993; Kassar, 2011; Michels, 2011).

Desse modo, conclui-se que as evoluções identificadas situam-se predominantemente no plano normativo-conceitual e da organização sistêmica da política, enquanto os desafios para sua efetivação permanecem vinculados às condições objetivas de implementação e à transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, indicando que a consolidação de um sistema educacional inclusivo depende menos da produção de novos marcos legais e mais da construção de mecanismos concretos de sustentação material, formativa e política da inclusão. Da mesma forma que, fica clara a necessidade analisar e discutir tais

pontos, a fim de criar aporte para os profissionais que atuam na área e possibilitar uma efetiva realização dos preceitos da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Decreto nº 12.686/2025.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto nº 12.686. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025.

BAPTISTA, C. R. **Política pública, educação especial e escolarização no Brasil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

DAINÊZ, D.; SMOLKA, A. L. B.**O conceito de deficiência e a educação inclusiva: contribuições da perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de educação especial no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 41–59, jan./mar. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MICHELS, M. H. **Paradoxos da educação especial na perspectiva inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PRIETO, R. G. **Educação especial em sistemas municipais de ensino: diretrizes políticas e práticas pedagógicas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ESTADO, CURRÍCULO E CONCEPÇÕES DOCENTES

HEIN, Andressa Daiane
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
ahein@furb.br

Financiamento: Capes

As políticas educacionais contemporâneas têm atribuído uma centralidade sem precedentes ao currículo como estratégia de regulação, ordenamento e controle das práticas escolares, orientando de forma minuciosa os modos de conceber o ensino, organizar as rotinas temporais, gerir os espaços e mediar as interações no cotidiano das instituições. No cenário brasileiro recente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, no ano de 2017, consolidou um marco normativo que passou a indicar a reorganização curricular de todos os sistemas de ensino, exigindo das redes municipais processos complexos de adequação legal e de revisão de seus documentos orientadores.

Nesse movimento de transição normativa, a infância e as instituições dedicadas ao seu atendimento passam a ser fortemente atravessadas por discursos regulatórios que, embora venham anunciados sob a retórica da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, também expressam projetos de sociedade específicos, modelos de desenvolvimento humano e formas refinadas de intervenção do Estado sobre a educação básica. Discutir de forma crítica a relação dialética entre Estado, currículo e infância implica compreender, fundamentalmente, que as políticas curriculares não se encerram e nem se esgotam nos textos oficiais. Pelo contrário, elas se desdobram em processos dinâmicos de interpretação, tradução e atuação nos contextos locais.

Diante de tais pressupostos, este trabalho tem como objetivo analisar as implicações das políticas educacionais contemporâneas na Educação Infantil, tomando como referência empírica o processo de recontextualização e atuação da BNCC no município de Pomerode, localizado no estado de Santa Catarina. Com o intuito de superar análises gerenciais de "implementação", este estudo busca compreender, de modo central, como as concepções de currículo defendidas pelas professoras da Educação Infantil operam na tradução dessas diretrizes no cotidiano escolar, utilizando categorias analíticas que cruzam o prescrito e o vivido.

As políticas educacionais não podem ser analisadas de forma isolada, como se fossem frutos de escolhas puramente técnicas de gestores públicos. Estas devem ser compreendidas como parte integrante das políticas sociais produzidas pelo Estado em resposta a disputas históricas, econômicas e culturais que conformam determinados projetos de sociedade. A educação, nesse cenário macroestrutural, assume um papel estratégico fundamental: é por

meio dela que se organizam os processos de socialização, a seleção dos conhecimentos considerados legítimos e a própria constituição das subjetividades dos sujeitos sociais.

Ao longo das últimas décadas, observa-se um movimento de intensificação da regulação educacional por meio de reformas curriculares centralizadas, muitas vezes vinculadas a modelos de desenvolvimento que privilegiam a padronização. Tais reformas apresentam-se ao público estabelecendo parâmetros comuns para os sistemas de ensino. Entretanto, a sociologia crítica do currículo nos adverte que essa pretensa neutralidade técnica esconde mecanismos de indução sobre a cultura escolar e sobre as concepções do trabalho docente. Conforme destaca Sacristán (2000, p. 34),

> O currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente; não é um objeto estático, mas uma prática que se constrói e que assevera se expressa através de uma seleção cultural e política, atravessada por relações de poder, interesses institucionais e disputas de significados em que se definem o que é legítimo ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, a ação do Estado sobre a educação não se limita à formulação de leis. Ela se materializa em dispositivos de regulação que buscam formatar a forma como o professor pensa e concebe a sua própria prática. A produção de extensos documentos curriculares de escala nacional constitui uma estratégia por meio da qual o Estado busca intervir nas concepções mais íntimas das escolas. No caso da Educação Infantil, a definição de uma base nacional comum indica um processo de ampliação do papel estatal na normatização das experiências educativas, buscando alinhar as visões locais a um projeto pedagógico unificado.

A BNCC representa o maior marco das políticas curriculares contemporâneas ao instituir direitos de aprendizagem e desenvolvimento obrigatórios para toda a Educação Básica. Na Educação Infantil, o documento opera uma mudança na arquitetura textual: afasta-se da organização por disciplinas isoladas e passa a estruturar a proposta a partir de seis direitos de aprendizagem e de cinco campos de experiências, propondo uma perspectiva centrada nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes. O texto oficial preconiza que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, estabelece em sua base os eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças constroem conhecimentos, identidades e desenvolvem-se integralmente. (Brasil, 2017, p. 35).

Ainda que o documento oficial apresente avanços ao incorporar as interações e a brincadeira em seu texto, a sua imposição unificada também suscita debates. A formulação de uma base de escala nacional carrega processos de uniformização que entram em choque com as concepções forjadas historicamente nos contextos locais.

A partir das contribuições teóricas de Sacristán, torna-se possível compreender que o texto oficial (o currículo prescrito) constitui apenas uma dimensão do processo curricular. Entre o documento e a prática, o currículo é

reelaborado pelas redes de ensino e, substancialmente, pelas professoras. A infância, nesse cenário, é disputada por discursos: de um lado, o discurso normativo do Estado que prescreve experiências padronizadas em "campos"; de outro, as concepções das professoras que convivem diariamente com as crianças. Compreender o currículo exige, portanto, investigar como as docentes conceituam esse documento frente à realidade da infância.

Para compreender a complexidade da atuação da política curricular e as concepções que a filtram no contexto local, optou-se por um desenho de pesquisa qualitativa analítica. O percurso metodológico estruturou-se a partir da análise documental dos referenciais do município de Pomerode/SC de modo central, por meio de entrevistas narrativas realizadas com professoras atuantes na Educação Infantil da rede municipal (identificadas neste estudo como D1 a D6).

A entrevista narrativa emerge como um recurso ético para acessar as memórias, as concepções e os sentidos atribuídos pelas docentes às mudanças curriculares. O tratamento do material coletado orientou-se pela construção rigorosa de categorias de análise, elaboradas a partir da recorrência e das tensões presentes nas falas. Os dados empíricos foram organizados em três grandes categorias analíticas: 1) Trajetória Profissional e Identidade Docente; 2) Prática Pedagógica e Organização do Trabalho Didático; e 3) Mudança Curricular: Rupturas e Permanências. É o cruzamento dialético no interior dessas categorias que permite desvelar as concepções das professoras entre o texto prescrito e o cotidiano vivido.

No município de Pomerode, a recepção da BNCC implicou um processo de adequação que reconfigurou o trabalho nas instituições. No entanto, a análise das narrativas revela que o fator decisivo para a atuação dessa política reside nas concepções de currículo partilhadas pelas professoras, que operam com um complexo filtro interpretativo do texto oficial.

Contudo, para que esses movimentos aconteçam, faz-se necessário mapear a compreensão que as professoras possuem sobre o currículo, compreendendo nessa esfera que um documento só pode ser ressignificado a partir do momento em que se tem clareza sobre ele e sobre o papel que este ocupa na esfera educacional. Essa pergunta em específico gerou um certo desconforto nas docentes, demonstrando em suas falas e no tempo para emitir a resposta a busca por algo apropriado. D2 responde ao ser questionada principalmente sobre a sua compreensão sobre o currículo municipal *"não sei o que dizer" (D2)* demonstrando uma falta de conhecimento ou desejo de expressar opinião sobre o currículo. Nesse âmbito, Silva destaca que muitos professores desconhecem a dimensão política e intencional desse documento, aprisionando-se a uma perspectiva que o esvazia de sentido. Como o autor afirma na crítica às teorias tradicionais: "O currículo é visto como uma tarefa puramente mecânica, burocrática, técnica" (Silva, 2010, p. 14).

A partir da execução mecânica das tarefas, ao adentrar a categoria Prática Pedagógica e Organização do Trabalho Didático, é possível ampliar as concepções de currículo por parte das professoras no qual, constata-se que

o documento prescrito é reconhecido como a base norteadora, mas é rapidamente hibridizado com as concepções docentes de protagonismo e escuta. A professora D5 relata essa relação de subordinação ao texto oficial combinada à necessidade de observar a criança: *"É a documentação que a gente tem, né, do município de Pomerode, a BNCC, é isso que rege os meus planejamentos, os meus projetos. [...] A gente faz planejamentos diários, às vezes são semanais, de acordo com a proposta que a gente tem, né, ou por projetos, daí dependendo da intenção, da curiosidade das crianças"*. No mesmo sentido, a docente D6 evidencia a busca por equilibrar o normativo e a vivência real: *"As propostas ali são baseadas na BNCC né no currículo ali de Pomerode né mas eu trabalho bastante com contextos investigativos isso é o meu foco principal"*. Os contextos investigativos, sãouma metodologia de trabalho na educação Infantil, mas que não aparece nos documentos oficiais do município.

O tensionamento entre o que era exigido no passado e as concepções atuais aparece com força na categoria "Mudança Curricular: Rupturas e Permanências". Há uma diferenciação conceitual entre o que as professoras entendiam como atividades (mecânicas, fragmentadas, focadas no produto) e o que hoje concebem como propostas ou experiências curriculares articuladas. A docente D1 demarca essa ruptura ao relatar: *"Quando a gente começou, a gente trabalhava em linguagens, né? Hoje a gente já não tem isso [...] Assim de modo geral comparando quando a gente trabalhava com linguagens e agora é muito melhor porque antes meu Deus porque querendo ou não uma coisa se encaixa na outra e aí tu tinhas que ficar lá meu Deus na matemática na motora e quando no final tudo se interliga"*.

A professora D3 reforça essa ressignificação da prática, evidenciando uma visão crítica sobre o esvaziamento das ações antigas: *"A maneira de você fazer, eu prefiro como é hoje. Porque lá você pegava as crianças, você pintava a mão, você carimbava. Mas hoje, refletindo, o que eles aprenderam com isso na época? Eu acredito, pela minha percepção de hoje, que nada. Eu os deixo brincarem com aquilo. Então naquela época a gente não chamava de proposta, a gente chamava de atividade"*. Essa fala reflete diretamente o amadurecimento da concepção de currículo, que deixa de ser um mero passatempo para se tornar uma rede complexa onde *"Tudo é pedagógico, todos os momentos ela está aprendendo, né?"* (D4).

Todavia, a categoria analítica ligada às "Tensões Externas" e "Avaliação" evidencia que, embora o discurso dos documentos propugne o protagonismo infantil, ele introduz mecanismos severos de performatividade, burocracia e controle. As professoras veem-se constantemente constrangidas pelas demandas de registros técnicos que, por vezes, concorrem com o próprio tempo de estar com a criança. Como aponta a professora D1: *"fazemos todo o portfólio onde tem toda a escrita individual da criança e ainda precisa fazer um texto individual de cada criança. Eu acho isso cansativo"*. A sobrecarga e o excesso de prescrições externas geram angústia, como desabafa D3: *"Porque você se sente pressionada, você não tem aquele tempo assim..."*, revelando que a política estatal tenta enquadrar a organicidade do cotidiano infantil na rigidez fria das evidências documentais.

As falas colhidas no contexto de Pomerode/SC recolocam no centro do debate uma questão política estrutural: a urgência de que as professoras de Educação Infantil possuam um domínio sólido, crítico e aprofundado sobre o

que é currículo e sobre as teorias que o fundamentam. O currículo não se reduz a uma ferramenta metodológica neutra ou a uma lista de códigos alfanuméricos da BNCC, mas constitui, como assevera a teoria crítica, um território de projeção de identidades, de seleção cultural e de disputa ideológica.

É de fundamental importância que a professora da infância compreenda o currículo como um campo de tomada de decisões. Quando a docente possui clareza sobre os fundamentos teóricos que sustentam a sua prática, ela assume o papel de intelectual e de autêntica formuladora da política. Essa consciência curricular confere à professora a autonomia necessária para realizar escolhas intencionais, interpretar criticamente as pressões externas e subverter as prescrições homogeneizadoras e burocráticas do Estado. O conhecimento sobre o currículo é a ferramenta que permite à docente diferenciar o cumprimento de uma exigência meramente gerencial, que "pressiona" e "cansa", da realização de um projeto emancipatório pautado nas interações e na brincadeira genuína.

Por conseguinte, torna-se extremamente preocupante e alarmante constatar que, em muitos contextos educacionais, o desconhecimento conceitual sobre o que é o currículo abre espaço para o esvaziamento e a alienação técnica. Quando as professoras não dominam as forças políticas que estruturam os documentos prescritivos, o trabalho pedagógico corre o risco de ser rebaixado a uma atividade puramente instrumental. A docência sofre um processo de proletarização, em que a profissional atua como mera executora de projetos alheios e "preenchedora" acrítica de relatórios.

Essa ausência de apropriação teórica silencia a autoria docente e fragiliza a qualidade do atendimento às crianças. Sem o domínio do conceito de currículo, as inovações (como os campos de experiências) correm o perigo de se tornarem apenas novas "caixinhas" ou novas camisas de força para enquadrar a criança, inviabilizando a escuta autêntica. Portanto, garantir que a professora saiba o que é currículo é a principal condição de resistência para evitar a tecnificação da Educação Infantil.

A análise desenvolvida a partir das categorias de pesquisa evidencia que as políticas educacionais contemporâneas, ao ampliarem a centralidade do currículo como mecanismo de regulação do Estado, deparam-se com uma complexa teia de refrações no contexto da prática. No município de Pomerode/SC, a atuação da BNCC e dos documentos locais não aterrissa em um vazio, mas colide frontalmente com o arcabouço de experiências, rotinas e concepções das professoras.

As narrativas demonstraram rupturas significativas nas concepções docentes que superaram a ideia de "atividade" descontextualizada para abraçar as "propostas investigativas" mas também expuseram os tensionamentos e as pressões geradas pela sobrecarga burocrática dos sistemas de avaliação. Ficou evidente que o documento prescrito só se torna currículo em ação por meio das traduções feitas pelas docentes.

Conclui-se, assim, que o fortalecimento da consciência teórica sobre o currículo é uma urgência inegociável. Combater o desconhecimento curricular e superar a herança do tecnicismo alienante são passos indispensáveis

para que as professoras se afirmem não como executoras submissas de códigos e portfólios, mas como intelectuais críticas capazes de defender a autoria docente e o direito irrevogável das crianças a uma infância plural, criativa e emancipada.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação da política nas escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE POMERODE/SC: INFLUÊNCIAS E DISCURSOS PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR MUNICIPAL

FISTAROL, Caique Fernando da Silva
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
cfsfistarol@furb.br

OLIVEIRA, Josemara Schvinden de
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
jschviden@furb.br

HEINZLE, Marcia Regina Selpa
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
selpa@furb.br

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)

O município de Pomerode, localizado no Vale do Itajaí em Santa Catarina, possui uma trajetória histórica marcada pela presença de imigrantes pomeranos e pela manutenção de práticas culturais associadas à língua e à cultura alemã. Após o período de nacionalização do ensino no Brasil, quando o uso de línguas adicionais foi restringido em diversas localidades (Probst; Fistarol; Pottmeier, 2019), a língua alemã retorna às escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Pomerode e, posteriormente, passa a integrar uma política curricular de Educação Bilíngue institucionalizada no município.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação e Formação Empreendedora (SEFE) e o Conselho Municipal de Educação (COMED) implementaram, em 2008, a política curricular de Educação Bilíngue, do par linguístico português-alemão em uma escola municipal, avançando para mais duas escolas ao longo da última década. Considerando esse cenário, o presente trabalho tem como objetivo compreender como influências e discursos pautaram a institucionalização da política curricular de Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Pomerode/SC.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball (1998, 2008, 2016) e demais pesquisadores, especialmente no contexto de influências, buscando compreender como diferentes atores e discursos, direta ou indiretamente, estão imbricados na formulação das políticas educacionais,

seja por meio de materiais produzidos por órgãos institucionais ou de outras mídias que legitimam a política e que são acessíveis a população. Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas análise documental de materiais produzidos, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1– Documentos institucionais e não institucionais da Educação Bilíngue

Fonte	Titulo da notícia	Objetivo do discurso
SEFE/CO-MED	Proposta Curricular: muitas mãos, uma só construção (Pomerode, 2026) (material físico)	Fundamentar teoricamente e legalmente a implantação do projeto com base na neurociência e no desenvolvimento socioeconômico.
	TED – Experiências em Educação: Ensino Bilíngue e empreendedorismo educacional[1]	Historicizar e justificar a Educação Bilíngue como experiência exitosa para os demais municípios.
Jornal Pomerode (Youtube)	Oportunidades criadas por meio do ensino bilíngue[2]	Justificar o ensino bilíngue como estratégia de preservação da herança linguística/cultural alemã e de possibilidades para o mundo do trabalho.
Deluca Jr. (Youtube)	Ensino Língua Alemã Pomerode[3]	Apresentar os pilares fundamentais do ensino bilíngue (cultura, trabalho e cognição) para legitimar o projeto na escola.
Jornal de Pomerode	A corrida para a excelência não tem linha de chegada?[4]	Demonstrar a eficácia pedagógica e a qualidade educacional da escola que aplica o ensino bilíngue.
	Seminário aborda Ensino Bilíngue[5]	Evidenciar a qualidade do ensino a partir das formações e dos estudos dos profissionais sobre o Ensino Bilíngue na oferta proposta no município.
	I Seminário de Ensino Bilíngue lota Teatro Municipal de Pomerode[6]	
Prefeitura Pomerode (Youtube)	Secretaria de Educação de Pomerode – Episódio 2 – Ensino Bilíngue[7]	Enfatizar o valor prático do ensino bilíngue para a empregabilidade e competitividade no mercado de trabalho local.
Portal Texto Notícias	Dia Internacional da Língua Materna[8]	Promover a conscientização sobre a importância da preservação da língua materna como patrimônio imaterial.
	Duas línguas, uma cultura e o aprendizado [9]	Demarcar que as línguas estão imbricadas na cultura municipal e traz ganhos cognitivos, linguísticos e culturais aos estudantes participantes do Ensino Bilíngue.
Prefeitura de Pomerode	Servidor da Prefeitura de Pomerode é selecionado para intercâmbio na Alemanha[10]	Exemplificar como a participação no Ensino Bilíngue pode abrir oportunidades de estudo e no mundo do trabalho para os estudantes/munícipes.

Fonte: elaborado pelos autores (2026)

Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com discussões sobre políticas curriculares e Educação Bilíngue. De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares constituem processos de seleção e produção de saberes,

[1] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Experi%C3%AAncia-Munic%C3%ADpio-Ensino-Bil%C3%ADngue-Secretaria-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Pomerode.pdf. Acesso em: abril de 2026.
[2] https://www.instagram.com/jornaldepomerode/p/C_OvxkztW61/. Acesso em: abril de 2026.
[3] https://www.youtube.com/watch?v=hO2jKWCtMVk . Acesso em: abril de 2026.
[4] https://www.jornaldepomerode.com.br/a-corrida-para-a-excelencia-nao-tem-linha-de-chegada-daniel-rye/. Acesso em: abril de 2026.
[5] https://www.jornaldepomerode.com.br/seminario-aborda-ensino-bilingue/. Acesso em: abril de 2026.
[6] https://www.jornaldepomerode.com.br/i-seminario-de-ensino-bilingue-lota-teatro-municipal-de-pomerode/. Acesso em: abril de 2026.
[7] https://www.youtube.com/watch?v=P09EtPv32YI . Acesso em: abril de 20026.
[8] https://testonoticias.com.br/geral/dia-internacional-da-lingua-materna-1-1963310/. Acesso em: abril de 2026.
[9] https://testonoticias.com.br/educacao/duas-linguas-uma-cultura-e-o-aprendizado-1-1987619/. Acesso em: abril de 2026.
[10] https://www.instagram.com/p/DCEYg3rx8We/. Acesso em: abril de 2026.

valores e visões de mundo que orientam aquilo que é legitimado como conhecimento escolar. Dessa forma, o conceito de discurso parte da compreensão de que as políticas educacionais estabelecem limites para o que pode ser considerado legítimo em termos de pensamento e expressão, estando tais limites vinculados a relações de poder, interesses sociais e contextos históricos (Gregolin, 1995). Por conseguinte, a Educação Bilíngue, como modalidade, tem por objetivo os processos de ensino e de aprendizagem em mais de uma língua para ampliação dos repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, permitindo o acesso a diferentes fontes de conhecimentos e bens culturais para além da língua de nascimento (Megale e El Kadri, 2023).

A análise dos dados evidencia que a implementação da política curricular de Educação Bilíngue em Pomerode/SC foi institucionalizada considerando diferentes discursos a partir de influências de âmbitos local ao internacional. Entre eles destacam-se três discursos oficiais: a preservação da língua e da cultura alemã como patrimônio cultural local, a associação entre Educação Bilíngue e a qualidade da educação e, por fim, a ideia de preparação dos estudantes para inserção em um mundo do trabalho cada vez mais globalizado. Esses discursos aparecem tanto em documentos oficiais quanto em narrativas institucionais e midiáticas que reforçam a legitimidade e institucionalização da política educacional na Rede Pública Municipal de Pomerode/SC.

O primeiro discurso, referente à preservação da língua e da cultura alemã, é mobilizado a partir do argumento de valorização da identidade histórica, patrimonial e cultural do município. A justificativa para esse discurso é recorrente em políticas curriculares vinculadas às línguas de herança e à diversidade linguística, nas quais a escola passa a desempenhar papel central na manutenção e na transmissão de patrimônios culturais e linguísticos historicamente constituídos (UNESCO, 1996; UNESCO, 2001).

Para além dos documentos internacionais que asseveram a legitimidade da valorização linguística e cultural, recomendações semelhantes também podem ser encontradas em documentos normativos do contexto brasileiro, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), nos quais se reconhece a escola como espaço de valorização das identidades linguísticas e culturais locais, bem como de desenvolvimento de práticas de letramentos que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. Nos documentos expedidos no âmbito da política de Educação Bilíngue pela SEFE e pelo COMED, tais discursos são ressignificados e institucionalizados como proposição para o fortalecimento da língua e da cultura alemã, articulando a política educacional a um projeto de formação cidadã vinculado à identidade cultural do município.

Um segundo conjunto discursivo refere-se à associação entre Educação Bilíngue e qualidade da educação, argumento frequentemente presente em narrativas institucionais. Esse discurso pode gerar dualidade de equidade e justiça social frente à narrativa histórica contextual de resgate e imbricada ao primeiro discurso, ampliando os saberes linguísticos e culturais dos estudantes por meio da língua adicional (Megale; El-Kadri, 2023; Megale, 2019), como também pode ter um viés mercadológico no qual língua e cultura passam a ser mobilizadas como

recursos simbólicos valorizados em contextos educacionais e sociais mais amplos. Nesse sentido, a aprendizagem de línguas pode ser compreendida não apenas como prática pedagógica, mas também como forma de acesso a capitais culturais e linguísticos socialmente reconhecidos, cuja legitimidade é construída em determinados contextos sociais e institucionais (Bourdieu, 1991).

Nos dias atuais, em sociedades marcadas por processos de globalização, tais discursos tendem a articular educação, internacionalização e competitividade, associando o domínio de línguas adicionais à ampliação de oportunidades acadêmicas, profissionais e de mobilidade social (Ball, 1998; Thiesen, 2019). Portanto, a Educação Bilíngue pode ser simultaneamente apresentada como estratégia de ampliação de repertório pelos estudantes e como mecanismo de inserção em dinâmicas globais de circulação de conhecimentos, pessoas e mercados, revelando tensões entre projetos educativos orientados pela valorização da diversidade cultural e aqueles orientados por demandas econômicas e produtivas mais amplas.

Por fim, o terceiro discurso que orienta a institucionalização da política curricular de Educação Bilíngue pauta-se na preparação dos estudantes para inserção no mundo do trabalho em contextos globalizados, argumento que aproxima a política educacional de agendas contemporâneas relacionadas à internacionalização da educação e à formação de competências consideradas relevantes em sociedades cada vez mais interconectadas.

Nessa direção, os Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica indicam que a formação dos estudantes deve promover o desenvolvimento integral, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas ao exercício da cidadania em escala global, à atuação em contextos diversos e à construção de trajetórias formativas e profissionais em um mundo em constante transformação. Assim, a internacionalização é compreendida como um processo formativo que transcende a aprendizagem de línguas, envolvendo a ampliação de repertórios culturais, o desenvolvimento de uma consciência global e a preparação para a vida em sociedade (Brasil, 2022). Nesse sentido, políticas curriculares passam a dialogar com processos mais amplos de globalização e circulação de discursos educacionais que associam aprendizagem de línguas, mobilidade e competitividade econômica (Ball, 1998; Thiesen, 2019).

A coexistência desses três discursos evidencia que a política curricular analisada não se estrutura apenas a partir de objetivos pedagógicos, mas também de narrativas culturais, identitárias e socioeconômicas que contribuem para a sua legitimação pública e institucional.

Os resultados indicam que a política curricular de Educação Bilíngue de Pomerode/SC resulta de um conjunto de influências históricas, culturais, políticas e econômicas que contribuem para a construção de sua legitimidade social e institucional. A permanência desses discursos ao longo do tempo fortalece a continuidade da política e evidencia como diferentes influências e discursos atuam e produzem legitimidade na formulação, manutenção e ressignificação da política curricular de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal.

Esse estudo permite compreender que políticas curriculares não são elaboradas e reelaboradas de forma neutra, mas resultam de tensões, disputas simbólicas, negociações e escolhas que envolvem prioridades e silenciamentos. Nesse sentido, a política curricular de Educação Bilíngue de Pomerode/SC pode ser compreendida como um processo de articulação entre dinâmicas locais e agendas educacionais mais amplas, configurando um movimento de glocalização, entendido como a relação dinâmica entre o global e o local, em que influências e discursos de alcance internacional são apropriados, reinterpretados e ressignificados em contextos específicos regionais e/ou locais (Lourenço, 2014). Assim, agendas educacionais mais amplas, vinculadas à valorização da diversidade linguística, à internacionalização da educação e à formação para contextos globalizados, são incorporadas e ressignificadas em âmbito municipal a partir de referências históricas, culturais e identitárias próprias do território.

Em síntese, compreender quais influências e quais discursos estiveram presentes na criação e institucionalização dessa política contribui para ampliar a reflexão sobre a produção de políticas curriculares em contextos locais e sobre os modos como tais políticas se articulam a projetos culturais, educacionais e sociais, ressaltando como processos globais e locais se entrelaçam na formulação e na institucionalização de políticas educacionais.

Palavras-chave: políticas curriculares; educação bilíngue; influências; discursos; Pomerode/SC.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy.** Comparative Education, v. 34, n. 2, p. 119–130, 1998. https://doi.org/10.1080/03050069828225 *E-book*. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050069828225 . Acesso em 15 de março de 2026.

BALL, Stephen John. **The education debate**. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2008.

BALL, Stephen John.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Internacionalização da Educação Básica**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 1 abr. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power.** Cambridge: Harvard University Press, 1991. *E-book*. Disponível em: https://monoskop.org/images/4/43/Bourdieu_Pierre_Language_and_Symbolic_Power_1991.pdf. Acesso em 15 de março de 2026.

GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39, 2001. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967. Acesso em: 1 abr. 2026.

LOURENÇO, Nelson. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba. Revista Angolana de Ciências Sociais**, n. 4 (8), p. 17-31, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109–118, 2004. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt acesso em 15 de março de 2026.

MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden; EL KADRI, Michele Salles. **Escola bilíngue**: e agora? (Trans)formando saberes na educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023. *E-book.* Disponível em: https://www.fundacao-santillana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Escola_bilingue.pdf . Acesso em 15 de março de 2026

PROBST, M.; FISTAROL, C. F. da S.; POTTMEIER, S. Da nacionalização à escola bilíngue: reflexões sobre a educação linguística em Blumenau/SC. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 142–161, 2019. DOI: 10.29051/el.v5i1.12791. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12791. Acesso em: 15 mar. 2026.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190038.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos linguísticos.** Barcelona, 1996. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em 15 de março de 2026.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** Paris, 2001. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2001%20declaração%20universal%20sobre%20a%20diversidade%20cultural%20da%20unesco.pdf. Acesso em 15 de março de 2026.

ICMS EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: ANÁLISE DOS INDICADORES E DOS REPASSES AO MUNICÍPIO DE JOAÇABA (2023-2025)

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

HACK, Ricardo
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
hack.ricardoadv@hotmail.com

A Emenda Constitucional (EC) nº 108, aprovada em agosto de 2020, trouxe importantes alterações nas políticas de fundos no âmbito do financiamento público da educação básica. Voltada ao financiamento da educação básica pública, a referida emenda teve como principal escopo o aprimoramento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), consolidando-o como mecanismo permanente de financiamento da educação básica. Conforme destacam Santos e Bassi (2024), a EC nº 108/2020 reforça a centralidade do financiamento como instrumento de regulação das políticas educacionais.

Nesse contexto, para além da institucionalização do Fundeb como política permanente, a emenda introduziu alterações nos critérios de distribuição de recursos, especialmente no que se refere à cota-parte municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Ao incorporar o desempenho educacional como um dos parâmetros de repartição dos recursos, a EC nº 108/2020 fortalece a articulação entre financiamento, avaliação e responsabilização (*accountability*), alinhando-se a uma lógica de indução por resultados e intensificando mecanismos de regulação educacional baseados em desempenho. Assim, o financiamento deixa de operar apenas como instrumento redistributivo e passa a assumir também função indutora de comportamentos e resultados educacionais.

No caso de Santa Catarina, a institucionalização do denominado ICMS Educação, por meio da Lei Estadual n. 18.489/2022, materializa, em âmbito subnacional, uma lógica já observada em outras unidades federativas, especialmente a partir da experiência pioneira do Ceará. Trata-se de um modelo que estabelece uma progressiva vinculação entre o repasse de recursos e o desempenho educacional dos municípios (Arroyo; Moura, 2023; Santos; Bassi, 2024). Nessa direção, o ICMS Educacional não se limita a redefinir critérios de repartição fiscal, mas atua como mecanismo de regulação e indução de prioridades no âmbito das redes municipais de ensino.

O desenho metodológico do Índice ICMS Educação em Santa Catarina evidencia essa racionalidade. O Indicador de Qualidade da Educação de Santa Catarina representa 95% do indicador de repasse de recursos e está relacionado à ótica das escolas. Além dos resultados das avaliações externas, essa parte do indicador agrega variáveis relacionadas à gestão escolar, regularidade do corpo docente, esforço docente, infraestrutura das escolas, insumos e variáveis estatísticas educacionais, bem como ao contexto socioeconômico dos educandos (Santa Catarina, 2022; Santos; Bassi, 2024). Os outros 5% remetem à ótica dos municípios, contemplando o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2025[1], que estabelece que, no mínimo, 25% dos estudantes estejam em jornada de tempo integral, e a taxa líquida de atendimento em creche e pré-escola, vinculada à Meta 1 do PNE (Santa Catarina, 2022).

A Ótica das Escolas é estruturada em três campos: Esforço Observado, Esforço Não Observado e Contexto Socioeconômico. No campo do Esforço Observado, a metodologia contempla três categorias: o Indicador de Proficiência Avaliada (IPA), o Indicador de Esforço da Gestão Escolar (IEE) e o Sistema de Custos das Escolas (SCE). O resultado atribuído a cada escola, a partir da composição desses indicadores no âmbito da Ótica das Escolas, é denominado Indicador de Qualidade das Escolas de Santa Catarina (IQESC). O Quadro 1 apresenta os campos que compõem a Ótica das Escolas, bem como os indicadores que os integram e a forma como são calculados.

Quadro 1 – Ótica das escolas

Campo	Categorias	Explicação
Esforço Observado (IEO)	Indicador de Proficiência Avaliada (IPA)	Resultado em avaliações de proficiência e considera-se fatores como a taxa de participação, de abandono e a de aprovação das escolas.
	Indicador de Esforço da Gestão Escolar (IEE)	Engloba variáveis relacionadas à gestão escolar, profissionais da educação e infraestrutura.
	Sistema de Custos das Escolas (SCE)	Estrutura de custos em cada escola de cada município.
Esforço Não Observado (IEN)	Individual	Calculado conforme os resíduos de regressão. Efetua-se um modelo de regressão linear tendo os resultados de avaliação como variável resposta e todas as variáveis controláveis pelos gestores, além de características relacionadas ao contexto do qual cada escola está inserida.
Contexto Socioeconômico	Individual	Utiliza o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), calculado pelo Inep.

Fonte: Elaborado com base em Santa Catarina (2022).

Embora o ICMS Educação seja apresentado como estratégia de aprimoramento da eficiência e da qualidade educacional, ao "premiar os municípios que apresentam melhoras em seus índices educacionais" (Sallum; Arroyo; Signor, 2024, p. 186), ele também pode aprofundar assimetrias já existentes, ao favorecer redes com maior

[1] O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, possuía vigência originalmente prevista para o período de 2014 a 2024. Contudo, sua vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, conforme estabelecido pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.

capacidade técnico-administrativa e melhores condições estruturais. Desse modo, corre-se o risco de deslocar o foco das condições objetivas de oferta para a performatividade dos resultados. Como destacam Sallum, Arroyo e Signor (2024, p. 186), não "se trata, portanto, de um recurso vinculado, pois não deverá necessariamente ser revertido em investimento em educação, mas será um incentivo orçamentário para que o gestor aumente a eficiência e a eficácia dos gastos em educação".

É nesse cenário que se insere o presente estudo, que tem por objetivo analisar a evolução dos indicadores constitutivos do ICMS Educação e sua relação com os valores de repasse ao município de Joaçaba, no período de 2023 a 2025. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulada à análise de dados disponíveis no Painel Índice ICMS Educação, disponibilizado pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC).

Quadro 2 – Comparativo dos índices do ICMS Educação no município de Joaçaba.

Nome do Município	Índice ICMS Educação 2025 (repasse 2026)	Valor estimado de repasse em 2026	Variação repasse 2026-2025 (%)	Variação em pp	Índice ICMS Educação 2024 (repasse 2025)	Valor estimado de repasse em 2025 (**)	Índice ICMS Educação 2023 (repasse 2024)	Variação repasse 2025-2024 (%)	Variação em pp
Joaçaba	0,4110768918	5.960.614,93	-10,5%	-0,048007	0,45908390	5.968.090,70	0,40465992	13,4%	0,05442

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do IQESC (TCE-SC, 2026).

Ao analisarmos os dados do município de Joaçaba, evidenciamos um movimento oscilatório no desempenho do Índice ICMS Educação entre os anos de 2023 e 2025, com impactos diretos sobre a estimativa de repasses financeiros vinculados ao mecanismo do ICMS Educação.

Entre o Índice 2023 (repasse 2024) e o Índice 2024 (repasse 2025), Joaçaba apresentou crescimento expressivo do Índice ICMS Educação, passando de 0,40465992 para 0,45908390, o que resultou em aumento estimado de 13,4% no valor de repasse para 2025, alcançando aproximadamente R$ 5,96 milhões. Esse avanço parece estar diretamente relacionado à melhora em indicadores que integram o cálculo do IQESC.

O primeiro elemento relevante foi a melhoria na nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que passou de 232,4 para 239,8. Como o desempenho nas avaliações externas possui peso significativo na composição do índice, este aumento contribuiu diretamente para elevar o resultado final do município. Paralelamente, houve melhora importante nos indicadores vinculados à infraestrutura e aos profissionais da educação. O IEE de Infraestrutura cresceu de 0,2090 para 0,2380, enquanto o IEE de Profissionais da Educação passou de 0,2989 para 0,3142. O próprio IEE geral elevou-se de 0,6102 para 0,6566, indicando avanço nas condições institucionais das escolas municipais.

Outro aspecto importante foi a ampliação da taxa líquida de matrículas na Educação Infantil, que aumentou de 74,9% para 77,9%, além da redução da taxa de abandono escolar, que caiu de 0,16% para 0,05%. Esses dados sugerem melhora nos indicadores de permanência e atendimento escolar, fatores que fortalecem o desempenho global do município no modelo de cálculo do ICMS Educação.

Entretanto, ao analisar o movimento seguinte, ou seja, do Índice 2024 para o Índice 2025 (repasse 2026), observa-se retração do índice geral, passando de 0,45908390 para 0,4110768918, o que produziu redução estimada de 10,5% no repasse. Diferentemente do ciclo anterior, a queda parece estar associada não a um único indicador, mas a uma combinação de perdas em variáveis estratégicas do IQESC.

O fator mais expressivo refere-se à diminuição das matrículas. O total de matrículas do Ensino Fundamental caiu de 2112 para 1927, enquanto o total de matrículas da rede municipal reduziu-se de 3248 para 3083. Como o modelo de distribuição considera indicadores proporcionais e relacionados ao atendimento educacional, a retração no número de estudantes impacta diretamente a composição do índice.

Além disso, houve redução em indicadores institucionais importantes. O IEE de Gestão Escolar apresentou queda acentuada, passando de 0,1045 para 0,0491, praticamente reduzindo-se à metade. O IEE geral também caiu de 0,6566 para 0,6432. Embora a infraestrutura e os indicadores relacionados aos profissionais da educação tenham continuado apresentando melhora, o recuo na gestão escolar afetou negativamente o desempenho agregado do município.

Outro aspecto relevante refere-se ao Indicador de Esforço Observado (IEO), que apresentou leve redução, passando de 0,6137 para 0,6072, enquanto o Indicador de Esforço Não Observado (IEN) permaneceu estável em 0,6146. O Contexto Socioeconômico também permaneceu praticamente inalterado, o que indica que a queda do índice não decorreu de alterações socioeconômicas relevantes, mas principalmente de oscilações nos indicadores educacionais e de gestão.

Curiosamente, alguns indicadores continuaram evoluindo positivamente mesmo no cenário de retração do índice geral. A porcentagem de matrículas em tempo integral aumentou significativamente, passando de 39,5% para 52,7%, e a nota Saeb manteve estabilidade (de 239,8 para 239,9). Isso demonstra que, apesar dos avanços em determinadas dimensões, o modelo do ICMS Educação responde de maneira sensível a oscilações específicas, sobretudo em indicadores de gestão e volume de matrículas.

De forma geral, os dados revelam que o aumento do repasse entre 2024 e 2025 esteve associado principalmente à melhora do desempenho educacional, da infraestrutura, da qualificação institucional e da redução do abandono escolar. Já a queda projetada para 2026 parece decorrer sobretudo da diminuição das matrículas e do recuo em indicadores de gestão escolar, evidenciando a forte dependência do modelo em relação à estabilidade e continuidade dos indicadores que compõem o IQESC.

Os dados evidenciam a forte sensibilidade do modelo de distribuição do ICMS Educação às variações dos indicadores educacionais. Pequenas oscilações no índice produzem repercussões relevantes sobre os valores de repasse, reforçando a lógica de indução por desempenho incorporada pela política. Nesse sentido, o caso de Joaçaba demonstra como a dinâmica do ICMS Educação opera sob uma racionalidade competitiva e performativa, na qual os municípios passam a depender cada vez mais da capacidade de manter indicadores elevados e contínuos de desempenho educacional.

Além disso, a oscilação identificada entre os anos analisados permite problematizar os efeitos dessa política sobre a estabilidade do financiamento educacional municipal. Os dados corroboram as discussões de Santos e Bassi (2024) e Bona (2024) acerca das tensões produzidas por modelos de financiamento orientados por desempenho, especialmente diante da possibilidade de aprofundamento de desigualdades entre municípios com diferentes capacidades técnico-administrativas e condições de oferta educacional.

Ao submeter a educação a uma lógica de mensuração e desempenho, promove-se aquilo que Bona e Bona (2025) caracterizam como a "matematização" da educação, na qual processos formativos complexos são traduzidos em indicadores, submetendo gestores e professores a uma dinâmica de controle e performatividade. Tal movimento intensifica a pressão por resultados mensuráveis e pelo atendimento de métricas, muitas vezes em detrimento de uma formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a implementação do ICMS Educação em Santa Catarina pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reconfiguração do federalismo fiscal brasileiro, no qual instrumentos de indução por desempenho assumem centralidade na coordenação das políticas públicas, sob uma lógica competitiva e meritocrática que tende a intensificar desigualdades preexistentes.

Palavras-chave: Financiamento da educação; ICMS Educação; indicadores educacionais; redistribuição de recursos

REFERÊNCIAS

ARROYO, Akauã Flores; MOURA, Guilherme Valle. Cota-parte do ICMS municipal baseada em critérios educacionais: avaliação de impacto e seus possíveis efeitos em Santa Catarina. **Revista Catarinense de Economia**, v. 7, n. 2, p. 86–98, 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Diário Oficial da União, Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm Acesso em: 11 fev. 2025.

BONA, Juliano. O novo ICMS educação no estado de Santa Catarina: diferenciações em escala maior e menor. ***Contribuciones a Las Ciencias Sociales***, São José dos Pinhais, v. 17, n. 4, p. 1–16, 2024.

BONA, Juliano; BONA, Camila Thaisa Alves. Admirável dispositivo novo e a matematização da educação: um olhar através do novo ICMS Educação em SC. **Revista Foco**, v. 18, n. 2, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n2-055. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Marcos Oliveira; BASSI, Marcos Edgar. O ICMS Educacional nos estados da Bahia e de Santa Catarina: entre conformidades, contradições e desigualdades. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação,** Porto Alegre, v. 14, n. 16, 2024.

SANTA CATARINA. Lei nº 18.489, de 22 de agosto de 2022. Dispõe sobre a repartição do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) pertencente aos Municípios, nos termos da alínea "a" do inciso II do caput e do § 3º do art. 133 da Constituição do Estado, e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 23 ago. 2022. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2022/18489_2022_lei.html. Acesso em: 9 maio. 2026.

SANTA CATARINA. Tribunal de Contas do Estado. *IQESC*. Disponível em: https://tcesc.shinyapps.io/iqesc/. Acesso em: 18 maio 2026.

EM DEFESA DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

BELLENZIER, Caroline Simon
Universidade de Passo Fundo (UPF)
carolsimon@hotmail.com

FÁVERO, Altair Alberto
Universidade de Passo Fundo (UPF)
altairfavero@gmail.com

TONIETO, Carina
(IFRS/ Campus Ibirubá)
tonieto.carina@gmail.com

Financiamento: CNPq/Capes

A educação é permeada por inúmeros elementos, envolve a concepção de uma atividade comum em um espaço público, implica relações humanas imbuídas em processos e sentimentos humanos e, também, "implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura" (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 6). Para os autores, a educação pode ser descrita como sinônimo de encontro entre os diferentes em um espaço comum e a importante capacidade de trabalho colaborativo entre os sujeitos. Sendo assim, a educação, materializada pela escola ocorre por meio do encontro com o diferente, pois é por meio da diferença que os sujeitos se educam, criam relações e se permitem alcançar novas possibilidades, distintas de suas relações pessoais e familiares.

No entanto, a educação passa por tempos sinuosos, nos quais parte da sociedade questiona sua função e importância, inclusive de modo a defender uma educação sem escolas. Tais posturas defendem uma aprendizagem reduzida, hiperpersonalizada e consumista, submersas em ilusões de encontrar a educação em todo lugar, à distância, ou seja, uma educação substituída pelas tecnologias (Nóvoa; Alvim, 2022). Nesse cenário, a noção da experiência, não como ação propriamente dita ou algo adquirido na repetição, mas como algo abstrato e subjetivo, construído individualmente e coletivamente e que se constitui por meio do sentido que atribuímos a ela, ressurge. Afinal de contas, como pontua Larrosa (2022) e Benjamin (1994), nunca foi possível viver tantas coisas ao mesmo tempo, no entanto, pouco nos acontece, pouco fica e marca nossa existência. Nesse sentido, este ensaio tem por objetivo refletir acerca da necessidade de retomar e garantir experiências legitimas nos espaços escolares, em especial para a

etapa do Ensino Médio. Trata-se de um estudo de natureza básica, exploratório-descritiva quanto aos seus objetivos e qualitativo quanto à abordagem do problema, realizado a partir dos procedimentos de pesquisa bibliográfica. O estudo está ancorado teoricamente nos escritos de Larrosa (2022), Benjamin (1994), Dewey (2023), Fávero e Doro (2018), entre outros.

Benjamin (1994) define experiência como algo que as gerações anteriores transmitem para as novas. A partir disso, Fávero e Doro (2018, p. 462) apresentam dois elementos que contribuem para o entendimento deste conceito, "a) a experiência é algo que se constitui ao longo da existência, ou seja, ela é um produto do tempo; b) a experiência é algo comunicável, transmissível". Assim, os autores reforçam que a experiência contrapõe qualquer condição que se mostre impulsiva, imediatista, apressada, e que a experiência não pode ser confundida com vivências fragmentadas. Nesse sentido, é possível perceber que a experiência é entendida como algo que ocorre na demora, na constância, que possibilita um processo na estadia existencial, o qual permite, por meio da morosidade, certa compreensão do seu íntimo e do próprio mundo. O ponto da transmissibilidade repousa na capacidade de repassar a experiência no coletivo, para os outros. Sob essa perspectiva, a concepção de experiência embora ocorra no íntimo de cada sujeito, para que se efetive precisa do grupo, da sociedade como um todo para acontecer.

Em consonância, Larrosa (2022) propõe em seu escrito pensar a educação a partir da concepção de experiência e sentido. Para o autor é necessário partir das palavras, pois elas "produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (Larrosa, 2022, p. 16) já que determinam nossos pensamentos, afinal, pensamos com palavras. Em suma, "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (Larrosa, 2022, p. 16-17, grifo do autor). As palavras podem materializar nossos pensamentos e contribuir para a significação que elegemos para cada ponto em particular daquilo que vivemos, por isso a importância delas nos processos educativos. O conceito definido por Larossa (2022, p. 18) parece-nos poético, simples e esclarecedor explicita que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Sob essa ótica, e considerando o mundo em sua configuração atual, repleto de informação, de opinião, de excesso de trabalho e pouco tempo, a noção de experiência vem à tona como um gesto de interrupção, suspensão e travessia, que nos permite, enquanto sociedade, recuperar a sensibilidade para atribuir sentidos coerentes, humanos e responsáveis.

Todavia, há um elemento importante a ser considerado o qual foi retratado por Dewey (2023), é o de que nem toda experiência é educativa. Muito embora associemos a experiência com a educação, o autor reflete que não há uma equivalência, pois há experiências deseducativas. Há experiências que marcam, mas que podem produzir "indiferença, insensibilidade, incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas

no futuro" (Dewey, 2023, p. 24), mesmo que atraente, há a possibilidade de uma experiência não resultar em conexão e sim, em desconexão.

Assim, os conceitos de experiência desenvolvidos pelos autores supracitados têm certa similaridade. É possível compreender, a partir do exposto, que experenciamos algo quando experimentamos, quando o que nos toca acaba por gerar um enfrentamento próprio e íntimo com nossas limitações, opiniões, com o senso comum. Estar envolto neste cenário é ter coragem de pôr em jogo as nossas próprias limitações enquanto sujeitos, e se propor superar os obstáculos que encontramos no caminho. Portanto, uma experiência educativa, formativa, decorre da transformação de si e do outro, e acontece pelo modo como nos relacionamos como o mundo.

No entanto, ao adentrar no contexto das reformas do Ensino Médio brasileiro ocorridas nos últimos dez anos (MP 746/2016; Lei 13.415/2017; Lei 14.945/2024) (Brasil, 2016, 2017, 2024), é visível a carência de uma proposta educativa que garanta a experiência para nossas juventudes. Estudos dedicados a ouvir os sujeitos escolares demonstram que as possibilidades de ampliação de experiências democráticas, participativas, cidadãs e reflexivas tem perdido espaço nas salas de aula, evidenciando o enfraquecimento dos currículos escolares voltados para a transformação social, em especial das classes menos favorecidas (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023). Os conhecimentos desenvolvidos e construídos historicamente recuam nas pautas e discussões escolares, dando espaço para itinerários formativos pouco atrativos, sem conteúdo, tampouco com a possibilidade de escolha como abordado nos discursos reformistas (Fávero; Centenaro; Santos, 2023; Bellenzier; Fávero; Tonieto, 2024). As alterações curriculares, oriundas das reformas, destacam as inúmeras ausências e lacunas de conhecimento, bem como sobreposições e repetição de conteúdos presentes em diferentes componentes curriculares em que os docentes possuem pouca ou nenhuma formação, um exemplo é o componente Projeto de Vida (Fávero *et al.* 2024; Tonieto *et al.*, 2025), ocasionando discrepâncias consideráveis entre o proposto e o vivido pelos sujeitos escolares (Fávero *et al.*, 2024). A formação humana por meio de processos pedagógicos permeados pelo conhecimento fica à mercê das imposições de interesses externos à escola, da padronização dos processos educativos estruturados pela lógica mercantil, empresariamento e aligeiramento da educação, assim como a promessa da mudança de vida pelo empreendedorismo salvacionista. (Tonieto *et al.*, 2023; Fávero *et al.*, 2023).

A memória coletiva constituída por meio da passagem de gerações na sociedade tem perdido forças para um empobrecimento de experiência por meio do excesso de estímulos, de informação, de fragmentação, sobrecarga e precarização de condições de vida e de trabalho, obstáculos listados por Larrosa (2022) no caminho para a concretização de uma experiência formativa. Nunca houve tanta flexibilidade como há hoje, a carga horária do trabalho é flexível, a escola é flexível, os conhecimentos e aprendizagens são flexíveis, a profissionalização é flexível, e em meio a tanta plasticidade o que se reconfigura é a própria sociedade, uma sociedade que adoece e se modifica, elaborando "uma nova razão do mundo" (Dardot; Laval, 2016). Essa nova racionalidade fabrica um sujeito por meio de um discurso neoliberal sustentado por interesses empresariais que pouco se importa com as massas

trabalhadoras ou sujeitos em formação nas escolas públicas. Esses jovens estudantes do ensino médio quando tem acesso e conseguem permanecer nas instituições de ensino tem sofrido com a precarização das condições de ensino e aprendizagem, materializadas pela tendência em ofertar uma formação geral básica superficial, com professores sem formação continuada ou habilitação adequada, estrutura física institucional inadequada para a realização das atividades pedagógicas, nem a garantia de um currículo que possibilite a constituição de saberes e experiências formativas. Esse contexto ocorre por meio de políticas públicas educacionais, que podem ser nomeadas como neoliberais pelos interesses que demonstram em suas reformas, e objetivam empobrecer de modo estratégico o currículo escolar para aqueles que mais precisam da escola como espaço formativo.

Esse novo paradigma educacional neoliberal e da própria reconfiguração da sociedade responsabiliza os sujeitos por sua aprendizagem. No entanto, ressalta-se que existem políticas específicas que contribuem para o acesso e permanência dos jovens estudantes nas instituições de ensino, entre elas o ingresso por cotas (renda e escola pública, por exemplo), aumento do número de vagas, o ensino médio de tempo integral e programas de bolsas como o Pé de Meia, moradia e alimentação escolar. Tais políticas compensatórias ainda precisam de aprimoramento, mas cumprem um papel importante para àqueles que vivem em condições precárias.

Entretanto, currículos empobrecidos, condições pedagógicas precárias, falta de formação e valorização dos professores tem dificultado a construção de relações dos jovens com o saber (Charlot, 2000). Essas relações são constituídas por meio de trocas entre os pares, por meio da comunicação, do encontro como o outro permeados por um currículo com potencial enriquecedor das visões de mundo. Esses processos não implicam na subjetivação e socialização do sujeito referidas por Charlot (2000), bem como não possibilitam o acesso ao conhecimento poderoso, escancaram, na verdade, a ordem predominante do conhecimento dos poderosos (Young, 2007). Reformas curriculares que desorganizam, desestimulam e privam os jovens de uma formação básica necessária para sua constituição enquanto ser humano, social e singular operam experiências deseducativas, contrariando a óptica daquilo que se necessita para a construção de uma vida digna em sociedade. Nos espaços escolares, nas Universidades, ou nos debates públicos, o papel dos educadores e pesquisadores, diante desse cenário, é continuar questionando e encontrando formas para lutar contra políticas públicas educacionais, que podem descaracterizar os sonhos das nossas juventudes e comprometer as suas oportunidades educacionais e laborais, já que reforçam as suas desvantagens na competição e são responsabilizados por elas. Defender a oportunidade de ter experiências formativas, de construir significado e de transformação humana por meio do conhecimento, do saber, da condição de acessar e pronunciar a palavra e das reflexões nos espaços escolares, pode e deve ser um passo importante na busca por uma educação justa.

Palavras-chave: escola; experiência; formação; educação.

REFERÊNCIAS

BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O discurso retórico sobre o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos no Rio Grande do Sul. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n.68, e024046, p.1-16, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26058. Acesso em 22 abr. 2026.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I:** Magia e técnica, arte e política. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer diretrizes para a reforma do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.30, e14414, p. 1- 17. 2023. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414. Acesso em: 22 abr. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon. A desarmonia ou o descompasso entre o currículo vivido e o futuro esperado para os jovens no novo Ensino Médio. **Currículo Sem Fronteiras**, v.24, e1137, p.1-19, 2024. Disponível em: http://curriculosemfronteiras.org/vol24articles/favero-etal.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. A colcha de retalhos do Projeto de Vida no Ensino Médio Gaúcho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.42, n.4, p.1-20, out./dez, 2024.
Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/98517. Acesso em: 22 abr. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon e SANTOS, Antonio Pereira dos. A generosidade do empreendedorismo adentra a escola pública: crítica à falaciosa narrativa da empregabilidade e da superação das desigualdades. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v.28, n.2, p.1-18, 2023.
Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10049. Acesso em: 22 abr. 2026.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.30, e14414, p. 1-13. 2023. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398. Acesso em: 22 abr. 2026.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; BELLENZIER, Caroline Simon; CENTENARO, Junior Bufon. O penduricalho do projeto de vida no novo Ensino Médio Gaúcho o proposto pelo Referencial Curricular Gaúcho e o vivido pelos estudantes. **Revista Diálogo Educacional**, 25(84), 173–191, 2025. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/32262. Acesso em: 22 abr. 2026.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simon. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, v. 48, n.1, e62, p. 1–27. 2023.Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/69995. Acesso em: 22 abr. 2026.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=html&lang=pt Acesso em: 02 jan. 2026.

INDICADORES DE DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MECANISMOS DE CONTROLE TECNOCÊNTRICO OU PROMOTORES DE QUALIDADE?

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

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça
Universidade Federal do Ceará (UFC)
hermeson.cm.menezes@gmail.com

Financiamento: CAPES

A avaliação da qualidade da educação superior é um tema controverso que demanda reflexões e atualizações contínuas, sobretudo diante da crescente centralidade assumida pelos indicadores de desempenho na organização, regulação e supervisão dos sistemas educacionais. No caso brasileiro, a avaliação da educação superior ocupa lugar estratégico na ação regulatória do Estado, constituindo-se como referencial básico para assegurar padrões mínimos de qualidade na oferta educacional. Nesse contexto, destacam-se os indicadores que orientam o processo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado para avaliar instituições, cursos e o desempenho dos estudantes.

Entretanto, para além de sua dimensão técnica e regulatória, a utilização crescente de indicadores quantitativos suscita questionamentos sobre os limites e implicações de uma racionalidade avaliativa centrada em métricas, índices e comparações padronizadas. O debate ultrapassa, assim, a mera discussão sobre eficiência dos instrumentos de avaliação e alcança problemáticas mais amplas relacionadas ao *tecnocentrismo*, compreendido como uma racionalidade que privilegia instrumentos técnicos, métricas objetivas e sistemas de monitoramento como mecanismos privilegiados de gestão social (Alkimim, 2024; Peixoto, 2022). Sob essa perspectiva, emerge uma questão fundamental: os indicadores de desempenho da educação superior efetivamente promovem qualidade ou operam, ainda que involuntariamente, como mecanismos de controle tecnocêntrico?

Tal questionamento ganha relevância em um contexto marcado pela massificação da educação superior, pela expansão do setor privado e pela crescente dependência de métricas de desempenho para subsidiar políticas públicas, decisões regulatórias e escolhas institucionais. Conforme os dados mais recentes do Censo da Educação

Superior 2024, o Brasil atingiu aproximadamente 10 milhões de estudantes matriculados no ensino superior. O sistema é composto por cerca de 2.580 instituições e possui mais de 8 milhões de estudantes vinculados à rede privada, responsável pela maior parte das matrículas, especialmente impulsionadas pela expansão da modalidade de educação a distância (EAD) (INEP, 2025).

Scudeler *et al.* (2024) ressaltam que o protagonismo do setor privado, particularmente por meio do EAD, resulta de uma combinação de ações governamentais e estratégias comerciais de grupos empresariais, promovendo maior acesso e diversificação social ao ensino superior. Todavia, tal expansão também suscita preocupações quanto à qualidade da formação e à própria capacidade regulatória do Estado diante de um sistema cada vez mais complexo, heterogêneo e orientado por lógicas de desempenho.

Nesse cenário, os indicadores de qualidade assumem centralidade como tecnologias de gestão da educação superior. Não apenas informam políticas públicas e decisões regulatórias, mas passam também a produzir classificações, comparações e formas de monitoramento institucional. Assim, ainda que concebidos sob a justificativa da garantia da qualidade, esses instrumentos podem favorecer uma racionalidade tecnocêntrica na medida em que traduzem processos formativos complexos em parâmetros quantificáveis, comparáveis e hierarquizáveis.

A literatura especializada reconhece que avaliar a qualidade da educação superior constitui tarefa complexa e de difícil execução. Conforme Ma e Teixeira (2023), Nascimento (2021), Sampaio e Pires (2025) e Verhine (2021), trata-se de um campo permeado por tensões metodológicas, conceituais e políticas, especialmente diante da dificuldade de produzir instrumentos que consigam captar a pluralidade de finalidades, experiências formativas e impactos sociais da educação superior. Diante disso, o presente texto busca expor pontos críticos relacionados à estruturação do SINAES, particularmente no que concerne aos seus indicadores de qualidade, problematizando os limites de uma avaliação centrada no desempenho e seus possíveis efeitos de padronização, conformidade institucional e redução da complexidade educativa.

No Brasil coexistem dois sistemas de educação superior: o sistema federal, composto por instituições federais e privadas, e os sistemas estaduais, constituídos por instituições vinculadas aos governos estaduais e municipais. Embora haja essa diversidade administrativa, a avaliação da maior parte das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras encontra-se assentada no SINAES, sendo conduzida pelo governo federal (Nascimento, 2021; Verhine, 2021). É sobre esse sistema que se debruça a presente análise.

Criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2024), em um contexto de transição entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e o primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o SINAES buscou superar limitações dos modelos anteriores de avaliação, propondo uma articulação entre avaliação institucional, avaliação dos cursos e desempenho dos estudantes. Seu desenho original procurava conciliar uma perspectiva formativa, democrática e participativa com mecanismos regulatórios do Estado, tendo

como objetivos centrais a melhoria da qualidade acadêmica institucional e da contribuição social da educação superior (Ma; Teixeira, 2023; Nascimento, 2021; Sampaio; Pires, 2025).

Segundo Verhine (2021), uma das expectativas relacionadas ao SINAES consistia na capacidade de articular a avaliação educativa, de natureza formativa, com os processos de supervisão e fiscalização exercidos pelo Estado. Contudo, embora complementares, avaliação e regulação representam processos distintos, podendo inclusive assumir dimensões antagônicas quando a lógica regulatória passa a sobrepor-se à função formativa da avaliação.

É precisamente nesse ponto que o debate sobre o tecnocentrismo se torna relevante. A crescente centralidade dos indicadores de desempenho pode favorecer uma transformação da avaliação educacional em instrumento prioritariamente técnico, deslocando o foco da reflexão pedagógica para o cumprimento de parâmetros previamente estabelecidos. Em vez de compreender a educação superior em sua densidade formativa, social e crítica, corre-se o risco de convertê-la em um conjunto de métricas capazes de produzir comparações simplificadas entre instituições, cursos e estudantes.

Sampaio e Pires (2025, p. 17) chamam atenção para um aspecto particularmente problemático do sistema brasileiro: o fato de que as instituições, conhecendo previamente os critérios regulatórios e avaliativos, "[...] se preparam e sabem como obter os conceitos adequados nos quesitos esperados na avaliação [...]". Tal dinâmica sugere uma possível contaminação da dimensão formativa da avaliação por comportamentos adaptativos, nos quais instituições passam a organizar práticas pedagógicas, administrativas e curriculares em função dos indicadores, e não necessariamente das necessidades efetivas da formação.

Sob esse prisma, os indicadores deixam de funcionar apenas como instrumentos de diagnóstico e passam a atuar como dispositivos de indução de comportamentos institucionais. Isso ocorre porque os critérios avaliativos estabelecem padrões desejáveis de desempenho, produzindo incentivos para adequação institucional. Em termos críticos, poder-se-ia argumentar que emerge uma forma de conformidade orientada por métricas, na qual o foco da gestão desloca-se do aprimoramento substantivo da formação para a obtenção de resultados satisfatórios nos indicadores oficiais.

De acordo com o INEP (2025), os indicadores de qualidade da educação superior são essenciais para subsidiar políticas públicas, orientar a regulação e o financiamento, auxiliar na supervisão das IES e permitir que estudantes tomem decisões informadas. Além disso, oferecem subsídios para monitorar o desempenho dos cursos e direcionar investimentos de maneira mais eficaz. Contudo, a despeito dessas potencialidades, persistem controvérsias quanto à sua efetiva capacidade de sinalizar qualidade.

Nascimento (2021, p. 389), por exemplo, questiona o quanto os indicadores do SINAES "[...] realmente sinalizam a qualidade dos cursos e a qualidade das instituições de ensino, como se propõem a sinalizar". O autor sugere que a predominância de métricas quantitativas tende a reduzir a complexidade dos processos educativos, condensando dimensões heterogêneas em números sintéticos e classificações padronizadas. Em outras palavras,

experiências formativas diversas passam a ser convertidas em indicadores numéricos cuja aparente objetividade pode ocultar disputas políticas, epistemológicas e metodológicas.

Entre os principais indicadores do SINAES encontram-se o Conceito ENADE, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) (INEP, 2025; Ma; Teixeira, 2023; Nascimento, 2021). Embora relevantes para subsidiar processos regulatórios, Leal, Stallivieri e Moraes (2018, p. 53) alertam que "[...] existe certa obscuridade em relação aos indicadores usados nessas avaliações, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade para mensurar a qualidade educacional".

No caso do ENADE, o INEP (2025) estabelece como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), competências profissionais e formação geral. Entretanto, críticas recorrentes apontam fragilidades importantes. Nascimento (2021) destaca que a ausência de padronização dos itens impede comparações consistentes entre ciclos avaliativos, além da inexistência de critérios pedagógicos claros sobre os significados das notas obtidas.

Verhine (2021) acrescenta que o aprendizado no ensino superior é demasiadamente complexo para ser reduzido a um exame relativamente curto, especialmente diante da diversidade de áreas do conhecimento, trajetórias formativas e especificidades institucionais. Nesse sentido, emerge uma crítica mais ampla à racionalidade avaliativa contemporânea: a tendência de converter fenômenos densos e multidimensionais em variáveis facilmente quantificáveis.

A situação torna-se ainda mais delicada diante da possibilidade de manipulação dos próprios mecanismos avaliativos. A prática conhecida como *gaming the system*, aludida por Nascimento (2021), refere-se a estratégias utilizadas pelas IES para maximizar resultados nos indicadores, incluindo preparação específica para provas, incentivos institucionais e seleção indireta dos estudantes mais comprometidos para realização do ENADE. Nesse caso, o problema deixa de ser apenas metodológico e assume contornos relacionados à própria legitimidade dos indicadores como promotores de qualidade.

O CPC e o IGC também suscitam questionamentos. Criado para reduzir a necessidade de visitas in loco, o CPC passou a concentrar peso significativo no desempenho dos estudantes, especialmente nos resultados do ENADE. Segundo Ma e Teixeira (2023), tal centralidade do exame não fazia parte da concepção original do SINAES, contribuindo para uma progressiva transformação do sistema em mecanismo predominantemente verificativo.

Nascimento (2021) argumenta que o CPC, do qual o IGC é extensão, combina variáveis demasiadamente distintas — indicadores de processo, resultados e medidas de valor agregado — sintetizando-as em um único parâmetro. Essa condensação pode gerar leituras simplificadas sobre a qualidade institucional, reforçando uma lógica classificatória cuja objetividade aparente mascara a complexidade das realidades educacionais.

Não por acaso, alguns indicadores do SINAES — especialmente o Conceito ENADE, o CPC e o IGC — passaram a ser amplamente utilizados para ranquear instituições e cursos logo após a divulgação dos resultados pelo INEP. Embora o ranqueamento não constitua finalidade explícita do sistema, tornou-se um de seus principais produtos simbólicos. A circulação desses dados em meios digitais, redes sociais e ambientes de comunicação institucional intensifica dinâmicas de comparação, competição e reputação, frequentemente descontextualizadas das condições concretas de funcionamento das instituições.

Nesse ponto, o debate sobre tecnocentrismo ganha nova densidade analítica. Quando indicadores passam a circular como métricas simplificadas de qualidade, convertidas em *rankings* e narrativas de excelência ou fracasso institucional, abre-se margem para formas de instrumentalização simbólica da avaliação. Em contextos mediados por plataformas digitais e algoritmos de circulação da informação, dados quantitativos podem ser apropriados seletivamente para reforçar percepções, consolidar reputações ou alimentar interpretações polarizadas acerca da qualidade da educação superior. O problema, portanto, não reside na existência dos indicadores em si, mas no risco de sua absolutização como medida única e suficiente da qualidade educacional.

Diante disso, o texto problematizou o SINAES a partir de uma questão central: estariam eles efetivamente promovendo qualidade ou consolidando mecanismos de controle tecnocêntrico? A revisão de literatura sugere que a resposta não se encontra em uma oposição absoluta entre uma posição e outra. Os indicadores possuem potencial relevante para subsidiar decisões públicas, orientar processos regulatórios e ampliar a transparência do sistema. Contudo, quando convertidos em eixo exclusivo da avaliação, podem favorecer processos de padronização, indução comportamental, conformidade institucional e redução da complexidade educativa.

Os estudiosos mobilizados convergem quanto à necessidade de aperfeiçoar o SINAES, tornando-o mais coerente, menos oneroso e mais capaz de captar dimensões substantivas da formação universitária. Mais do que produzir classificações, a avaliação da educação superior necessita preservar sua capacidade crítica e formativa, evitando que a busca por qualidade seja substituída pela mera perseguição de indicadores. Afinal, uma educação superior orientada exclusivamente por métricas corre o risco de transformar a qualidade em número e a formação humana em desempenho.

Palavras-chave: avaliação da educação superior; SINAES; indicadores de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALKIMIM, M. A. Singularidade tecnológica transumanista e seus impactos nas relações de trabalho: inclusão x desigualdades. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 90, n. 1, p. 116-146, jan./mar. 2024. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12178/234637. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil. D. O. U., 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 15 fev. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior. Acesso em: 27 fev. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior. Acesso em: 20 mar. 2026.

LEAL, F. G.; STALLIVIERI, L.; MORAES, M. C. B. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, 2018, p. 52-73. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650638. Acesso em: 10 abr. 2026.

MA, J. F.; TEIXEIRA, U. **Redesenhando o Sinaes:** um convite a aperfeiçoamentos na política de avaliação da educação superior brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2023. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/5738/4271. Acesso em: 04 fev. 2026.

NASCIMENTO, P. M. Avaliação dos cursos de graduação no Brasil: considerações sobre o Sinaes e seu futuro. In: Marília Morosini; Carla Cassol; Cristina Elsner; Craig Whitseld. (Org.). **Internacionalização da educação superior:** reflexões e práticas do Brasil e da Austrália. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 377-415. Disponível em: https://pergamumweb.udesc.br/acervo/5081854. Acesso em: 02 mai. 2026.

PEIXOTO, J. Contribuições à Crítica ao Tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.13374. Acesso em: 5 abr. 2026.

SAMPAIO, Helena; PIRES, André. Avaliação e regulação da educação superior no Brasil: impasses e desafios. **Avaliação**, Campinas, v. 30, p. 1-24, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/Cx6F5SLLYhfDnkFP-T5XgK3d/?lang=pt. Acesso em: 5 abr. 2026.

SCUDELER, M. A; GOUVÊA, A. P.; PIRES, A.; BARBOSA, M. L. O. O crescimento da educação a distância: uma política pública ou uma estratégia comercial dos grupos empresariais educacionais?. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1150–1167, 2024. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79064. Acesso em: 15 mar. 2026.

VERHINE, R. E. Garantia de qualidade no ensino superior: uma análise comparativa do Brasil e dos Estados Unidos. *In:* Marília Morosini; Carla Cassol; Cristina Elsner; Craig Whitseld. (org.). **Internacionalização da educação superior:** reflexões e práticas do Brasil e da Austrália. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 309-339. Disponível em: https://pergamumweb.udesc.br/acervo/5081854. Acesso em: 3 mai. 2026.

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CORDEIRO, Dheime Romanatto Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
dheime.trevisol@gmail.com

FORTES, Francelia
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
francelia.fortes@gmail.com

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

A incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação não é neutra, mas reflete um projeto político gerencialista neoliberal (Lima; Drabach, 2025) e o avanço do "capitalismo de plataforma" (Balieiro, 2022, p. 25). Esse cenário reedita o tecnicismo educacional (Saviani, 2007) ancorado na extração de dados e no controle algorítmico. Nesse contexto, o gestor escolar enfrenta o desafio de garantir a gestão democrática que, conforme a Resolução nº 4/2010[1], "implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação" (Brasil, 2010).

Diante deste cenário, o texto em tela tem por objetivo analisar o fenômeno da plataformização da educação, evidenciando repercussões na gestão da escola de educação básica do estado de Santa Catarina. Para isso, utiliza o estudo bibliográfico e a análise documental como recurso metodológico para a apropriação do conhecimento produzido sobre o tema. A apropriação do conhecimento sobre a plataformização da educação consiste em uma das etapas de uma pesquisa mais ampla, que tem como um de seus objetivos precípuos a análise do conceito de governança pública pelos números e seus efeitos nas escolas pública de educação básica de Santa Catarina.

Historicamente, a regulação da educação subordina-se às demandas do mercado e às estruturas de poder (Saviani, 2008). No Brasil, essa subordinação tornou-se mais acentuada a partir da década de 1960, com a introdução da Teoria do Capital Humano (Frigotto, 1995), racionalidade que transformou o direito à educação em investimento econômico voltado à formação de força de trabalho. Como consequência, a pedagogia tecnicista substituiu a centralidade das interações humanas pelo planejamento racional dos meios, reduzindo o ato educativo

[1] Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

a uma técnica instrumental focada estritamente na eficiência, na produtividade e no controle, convertendo o ato de ensinar em uma técnica rigorosamente planejada: "o que importa é aprender a fazer" (Saviani, 2008, p. 12).

Segundo Freitas (2016), é na intersecção entre o tecnicismo histórico e a racionalidade neoliberal que emerge o fenômeno contemporâneo do neotecnicismo. Embora o tecnicismo clássico tenha entrado em crise com o fim do regime militar, sua essência voltada à eficiência instrumental nunca desapareceu por completo. Na atualidade, essa lógica ressurge de maneira refinada, amparada pelas novas infraestruturas digitais e pelo gerencialismo. Para Freitas (2021) e Silva (2022), trata-se do que vem sendo conceituado como neotecnicismo digital, um movimento impulsionado pelas Empresas de Tecnologia Educacional (*EdTechs*) que, sob o pretexto da modernização, aprofunda a mercantilização do ensino e amplia a vigilância sobre o trabalho escolar.

Dessa forma, a implementação maciça de sistemas digitais nas escolas não configura um movimento neutro, mas alinha-se aos interesses do chamado "capitalismo de plataforma" (Balieiro, 2022, p. 27). A educação passa a ser mediada por arquiteturas desenhadas para a extração contínua de dados, instaurando o que Koch (2023, p. 103) denomina como a "barbárie dos dados", onde a avaliação e a gestão educacional se convertem em um monitoramento algorítmico incessante.

As avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), deixam de ser meros instrumentos de diagnóstico para se tornarem dispositivos de regulação no campo educativo. Os resultados obtidos por estudantes nessas avaliações orientam formulação de políticas públicas e a distribuição de recursos, naturalizando a ideia de que a eficiência da escola deve ser medida estritamente por resultados quantitativos. Essa lógica frequentemente conduz ao fenômeno do ensinar para o teste, limitando a autonomia pedagógica e convertendo a educação à tecnologia dos números.

Para Balieiro (2022) a conversão tecnológica opera como suporte material para o avanço da mercantilização e do controle de condutas, transferindo a administração do ambiente pedagógico para o interior de arquiteturas desenhadas pelo capitalismo de plataforma. A plataformização da educação radicaliza essa estrutura de controle ao inaugurar o que pesquisadores definem como a "governança pelos números" (Palu, Arbigaus; Silveira, 2023, p. 160). Diferente das avaliações sistêmicas tradicionais, que ocorrem em ciclos periódicos, as infraestruturas digitais permitem um controle contínuo e granular, alcançando a atividade diária de gestores e professores em um nível microscópico.

Conforme Lima (2021), a hiperburocracia digital, embora vendida sob o discurso da desburocratização e modernização, acaba por instaurar uma vigilância constante sobre o fazer pedagógico. O gestor escolar, inserido nesse nexo de controle e padronização, vê sua liderança intelectual e democrática secundarizada pela pressão de alimentar sistemas de dados e responder a indicadores gerados por algoritmos. Assim, a racionalidade neotecnicista

não apenas automatiza o controle, mas promove uma inversão lógica onde a escola passa a servir aos recursos técnicos e à mineração de dados, em detrimento dos seus fins sociais e formativos.

A materialização do neotecnicismo digital pode ser observada em algumas políticas educacionais implantadas pelo Estado de Santa Catarina em período recente. A lógica da governança pelos números estrutura-se no território catarinense por meio da adoção de sistemas de gerenciamento informacional que assumem a função de centralizar e direcionar as práticas escolares. Dentre os dispositivos de gerenciamento informacional, destaca-se o Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (Sisgesc), utilizado como uma ferramenta de controle de dados da rede estadual que engloba desde o registro histórico de notas até a concepção de políticas educacionais. Conforme pode ser lido na página do Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (Ciasc) – empresa pública catarinense de tecnologia responsável por criar, implantar, suportar e aperfeiçoar produtos e serviços para o Sisgesc,

> O sistema é administrado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) e armazena todos os dados da rede estadual de educação, como quais são as escolas, os alunos e profissionais que trabalham nelas, o histórico de notas dos estudantes e outras informações importantes. A solução possui 21 módulos que contemplam funcionalidades para a formulação, controle e avaliação das políticas educacionais, e a coordenação das atividades, ações, programas e projetos da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina. A partir do sistema, a SED consegue administrar a vida escolar dos alunos da rede e a vida funcional de seus professores efetivos e contratados em caráter temporário (Santa Catarina, 2025).

Analisando o texto oficial do Ciasc, vemos a predominância de um vocabulário marcadamente gerencial e mecanicista. Termos como 'armazenar', 'controle', 'avaliação' e 'administrar a vida escolar e funcional' evidenciam uma concepção de educação que reduz professores e alunos a objetos de monitoramento estatístico. Nota-se que o sujeito ativo da ação pedagógica é deslocado do humano para a máquina. Essa formulação documental comprova a tese de Lima (2021, p.1) sobre as "máquinas de administrar a educação", onde o aparato técnico deixa de ser um meio de apoio para se tornar o próprio fim que rege o funcionamento escolar, esvaziando a dimensão afetiva e intersubjetiva inerente ao ato educativo.

O alcance do Sisgesc ganhou novos contornos em 2020, quando o Estado promoveu a integração do Sistema com plataformas de grandes oligopólios tecnológicos, notadamente o *Google Classroom*[2], com a finalidade de "viabilizar as aulas em ambiente online para a rede pública de ensino no período da pandemia". (Santa Catarina, 2025). Contudo, após o período pandêmico, o Sistema sofreu atualizações com a criação de um ambiente exclusivo para professores integrado ao *Google Classroom*.

[2] Plataforma educacional com ferramentas que possibilitam a criação de experiências e aprendizado personalizadas: https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/products/classroom/

Tal movimento ilustra o que Koch (2023, p. 83) conceitua como "privatização por dentro": o Estado cede parte de sua soberania educacional ao direcionar o fluxo diário de dados para infraestruturas de capital privado, cujo modelo de negócio baseia-se na extração algorítmica e na vigilância contínua. Essa privatização por dentro agrava-se quando observamos que a adoção dessas plataformas não se restringe a uma terceirização de serviços de internet, mas representa a entrega de um vasto banco de dados comportamentais (frequência, tempo de tela, interações) a conglomerados transnacionais.

Ao incorporar o *Google Classroom* como interface pedagógica oficial, o Estado de Santa Catarina submete professores e estudantes aos termos de serviço e à arquitetura algorítmica de uma corporação cujo modelo de negócios baseia-se na extração e monetização de dados. Ocorre, portanto, uma reconfiguração do espaço público: a sala de aula torna-se um ambiente digitalmente administrado por lógicas de mercado alheias ao controle social e democrático.

Em articulação direta com o Sisgesc, o governo catarinense desenvolveu, ainda, o sistema de inteligência de dados denominado Educação na Palma da Mão. Esta plataforma foi concebida para publicizar, em tempo real, um conjunto expressivo de indicadores educacionais. Conforme destacado no texto onde a plataforma está hospedada, a ferramenta inclui "dados sobre indicadores nacionais de qualidade, investimentos em bolsas para cursos de graduação e pós-graduação, resultados da avaliação institucional e taxas de aprovação, reprovação e abandono das unidades escolares." (Santa Catarina, 2025b).

Trata-se de uma plataforma cuja finalidade precípua consiste em, segundo o texto, proporcionar "que os gestores possam embasar as ações e iniciativas da educação catarinense a partir de dados. Além disso, o sistema também facilita o acompanhamento do panorama do ensino catarinense pelos órgãos de controle" (Santa Catarina, 2025b).

Fica evidente que a plataforma não foi desenhada primariamente para subsidiar o trabalho pedagógico do professor, mas para funcionar como um mecanismo de monitoramento constante. Contudo, a análise crítica revela que a transparência prometida pelo sistema opera, na verdade, como um dispositivo de vigilância que exerce pressão contínua sobre a ponta do sistema.

É sintomático que as descrições oficiais de ambos os sistemas – Sisgesc e Educação na Palma da Mão – omitam qualquer menção a conceitos como emancipação, formação integral, participação da comunidade ou adequação curricular à realidade local. A ausência dessas categorias reforça que o projeto de plataformização catarinense está desvinculado dos preceitos humanísticos da educação. O planejamento estratégico referido resume-se à adequação das escolas a padrões normativos estipulados de cima para baixo, onde a meta numérica substitui o projeto político-pedagógico, construído coletivamente.

Para o gestor escolar, essa transição tecnológica não cumpre a promessa gerencial de facilitação, mas instaura o que Lima (2021) denomina de hiperburocracia. Longe de desburocratizar o trabalho, as ferramentas digitais exigem alimentação ininterrupta de informações. O cotidiano da gestão escolar catarinense passa a ser capturado pela necessidade de atender às demandas ditadas pelo sistema, deslocando o foco do profissional da mediação dos conflitos pedagógicos para a prestação de contas estatísticas. Esse arranjo técnico e político compromete frontalmente o preceito constitucional da gestão democrática. Se a democracia escolar pressupõe diálogo, participação coletiva e liderança pedagógica, a plataformização impõe uma temporalidade e uma lógica mercadológica incompatíveis com esses princípios.

Diante do exposto, compreender esse fenômeno de forma crítica torna-se uma condição necessária para não o aceitar como algo natural ou inevitável. Recolocar o ser humano no centro do processo educativo, com todas as suas tensões, singularidades e dimensões políticas, exige que gestores, educadores e pesquisadores olhem para as tecnologias não como soluções neutras, mas como terreno de disputa onde se decide, em última análise, que tipo de escola e que projeto de sociedade queremos edificar juntos.

Palavras-chave: Plataformização da educação; Gestão escolar; Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BALIEIRO, Luan Tarlau. **Educação e capitalismo de plataforma:** digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela. 2022. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Tecnicismo**: ele está de volta. Avaliação Educacional: Blog do Freitas, 26 ago. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/. Acesso em: 1 maio 2026

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnicismo digital**. Avaliação Educacional: Blog do Freitas, 11 jul. 2021. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/. Acesso em: 1 maio 2026

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo, editora Cortez, 1ªed,1995.

KOCH, Eliano Marcelino. **A educação e a barbárie dos dados**: reflexões teórico-críticas sobre a plataformização do ensino no Brasil. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249276, 2021.

LIMA, Licínio C.; DRABACH, Nadia. Desafios para a gestão da educação em contexto histórico e político marcado pelo ideário neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e294003, 2025.

PALU, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 24, n. 2, p. 160-186, maio/ago. 2023.

SANTA CATARINA. Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC). **Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC)**. Florianópolis, 2025. Disponível em: https://www.ciasc.sc.gov.br/sisgesc/. Acesso em: 21 de novembro de 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na Palma da Mão**: Painel de indicadores. Florianópolis, 2025b. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br. Acesso em: 21 de novembro de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Paula Alves Pereira da. **EdTech e a plataformização da educação**. 2022. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA META 6 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (2015–2025)

GARLET, Dilse Brancher
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
dilsebg@gmail.com

MARASCA, Carline
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
carlinemarascaedf@gmail.com

PAULI, Márcio
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
marcio_pauli@hotmail.com

O planejamento educacional no Brasil, compreendido como um ato político e administrativo de resistência, estrutura-se na articulação entre normativas legais e a aspiração por uma escola pública de qualidade social e equitativa. Nesse contexto, está o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 e alterado pela Lei nº 14.934/2025 que prorrogou sua vigência até 31 de dezembro de 2025. O PNE constitui-se como eixo orientador das ações educacionais no país atuando como referência para a formulação, execução e avaliação das políticas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal. Conforme Saviani (2010), a efetivação do PNE depende da articulação de um Sistema Nacional de Educação, uma vez que, na ausência dessa integração, as políticas públicas tendem à fragmentação e à descontinuidade.

Em consonância, o estado de Santa Catarina instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE/SC 2015–2025), por meio da Lei nº16.794/2015, posteriormente alterada pela Lei 18.755, de 29 de novembro de 2023, que estendeu sua vigência até 2025, alinhando suas diretrizes ao PNE e reforçando a necessidade de acompanhamento sistemático. Entre suas metas, destaca-se a meta 6, que propõe a oferta de Educação em Tempo Integral (ETI), em no mínimo, 65% das escolas públicas, atendendo pelo menos 40% dos estudantes da educação básica.

A ETI, não se restringe à mera ampliação do tempo de permanência na escola, mas configura-se como uma proposta de formação humana integral, contemplando dimensões cognitivas, sociais, culturais e físicas. Essa concepção encontra respaldo em pioneiros como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que viam na ampliação do tempo escolar uma estratégia para enfrentar desigualdades educacionais historicamente produzidas. Todavia, a implementação dessa política enfrenta entraves que revelam uma dualidade do tempo: a Meta 6 falha não apenas na quantidade de horas ofertadas, mas na qualidade social dessa oferta, visto que o subfinanciamento crônico impede a necessária diversificação pedagógica e a infraestrutura adequada. Nesse sentido, a jornada esbarra em limitações

financeiras agravadas por normas fiscais restritivas, como a Emenda Constitucional 95/2016 e na priorização do superávit primário em favor do setor financeiro. Segundo a UNDIME (2024), ainda persistem lacunas significativas na consolidação de políticas que garantam condições reais para o avanço das metas relacionadas à ampliação da jornada escolar.

Diante desse cenário, o presente estudo parte da seguinte problemática: quais são os principais entraves que explicam o não cumprimento da Meta 6 no estado de Santa Catarina?

Assim, o objetivo da pesquisa é analisar os desafios para a efetividade da Meta 6 do PEE/SC, a partir dos fatores estruturais, políticos e pedagógicos envolvidos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2014), pois busca compreender em profundidade os fatores que influenciam a implementação da ETI em Santa Catarina, considerando os contextos sociais, políticos e institucionais envolvidos, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Foram analisados: o Painel de Monitoramento do PNE e o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, disponível na página do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais); Painel de Monitoramento do PEE/SC, disposto no portal "Educação na Palma da Mão"; 5º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – 2022/2023 (2025), elaborado pela Comissão Estadual de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (CEMAPEESC), visando subsidiar o alinhamento de decisões e políticas públicas futuras. Inicialmente buscou-se contextualizar historicamente o PNE, PEE/SC, bem como a meta 6 que trata sobre a ETI. Numa segunda etapa será abordado as razões pelas quais a meta 6 não foi atingida a partir da observação e análise dos indicadores e índices apresentados nos documentos públicos de avaliação e monitoramento do PNE e PEE/SC.

Historicamente, o planejamento educacional brasileiro remonta a Constituição de 1934, que atribuiu à União a responsabilidade de coordenar um plano nacional de educação articulado com estados e municípios, institucionalizando o planejamento como instrumento de gestão pública (Brasil, 1934; Cury, 2002). Na década de 1960, este processo ganhou novo impulso, com as contribuições de Anísio Teixeira, que defendia a racionalidade administrativa e equidade no financiamento educacional. Conforme Saviani (2013), essas proposições anteciparam princípios atuais, como o equilíbrio federativo e a redistribuição de recursos.

Com o processo de redemocratização, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidaram a educação como direito social, elevando o planejamento ao status de política de Estado, pautada pela equidade e continuidade. Nesse cenário, os planos decenais passaram a estruturar metas de longo prazo, sendo o PNE 2014–2025 um marco fundamental ao estabelecer mecanismos rigorosos de monitoramento e articulação entre os entes federados (Sena, 2014). Para Dourado (2011), esse movimento

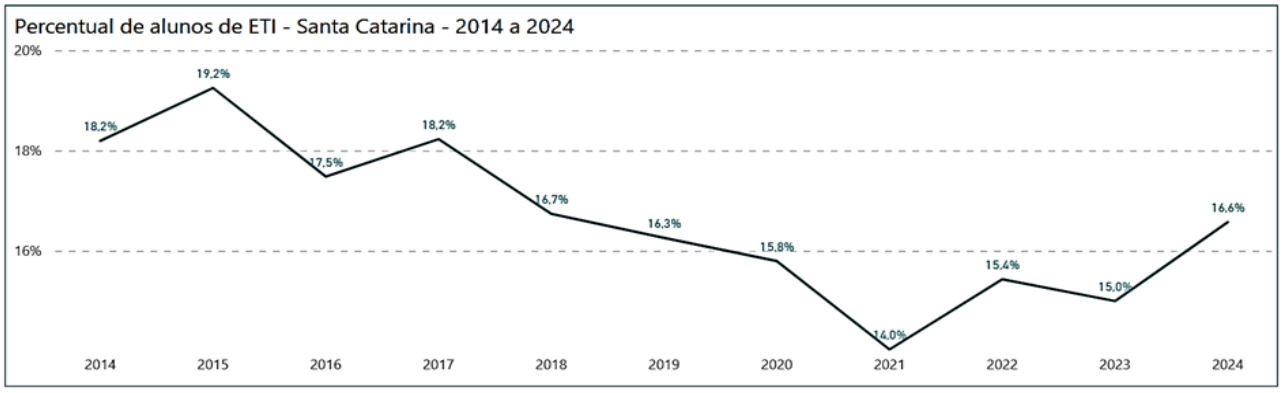
favoreceu a construção de uma visão sistêmica da educação, ainda que permeada por tensões relativas à distribuição de competências, ao financiamento e à capacidade técnica dos governos subnacionais.

Em âmbito estadual, o PEE/SC 2015-2025 reflete esse movimento de participação social e planejamento sistemático, traduzindo as diretrizes nacionais para a realidade catarinense. No bojo do ordenamento normativo a Meta 6 assume centralidade ao propor a ampliação da educação em tempo integral, compreendida como política de formação humana integral, exigindo infraestrutura adequada, valorização docente e financiamento público consistente.

A análise da efetivação da Meta 6, exige a compreensão da distância entre o planejamento normativo e a materialidade. Conforme Ferri (2022), a avaliação efetiva das informações dos relatórios de monitoramento é fundamental para subsidiar o alinhamento de decisões ao longo do processo de implementação das políticas públicas educacionais. Para tanto, utilizam-se os indicadores da Nota Técnica do INEP: o 6A, que mede o percentual de alunos em jornada igual ou superior a sete horas, e o 6B, que monitora o percentual de escolas com pelo menos 25% de seus alunos em Tempo Integral (ETI).

No cenário nacional, os dados do indicador 6A demonstram que o Brasil não atingiu a Meta 6 do PNE. Em 2023, o percentual de alunos em tempo integral alcançou 21,1%, ainda abaixo dos 25% previstos. Embora tenha ocorrido queda até 2020, observa-se uma recuperação a partir de 2021, ainda insuficiente para o cumprimento da meta, segundo o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE (2024). Em Santa Catarina, a situação revela-se crítica, frente às metas ambiciosas do PEE/SC, que previu atender 40% dos estudantes. Assim, verifica-se um declínio acentuado das matrículas em ETI entre 2015 e 2021, período marcado pela descontinuidade de programas indutores como o "Mais Educação" e pelo imobilismo do "Ensino Médio Integral". Embora haja uma leve recuperação em 2024, os índices permanecem abaixo do patamar de 2014, evidenciando uma década de estagnação.

Gráfico 1 – Painel de Monitoramento do PNE – Indicador 6A – Santa Catarina.



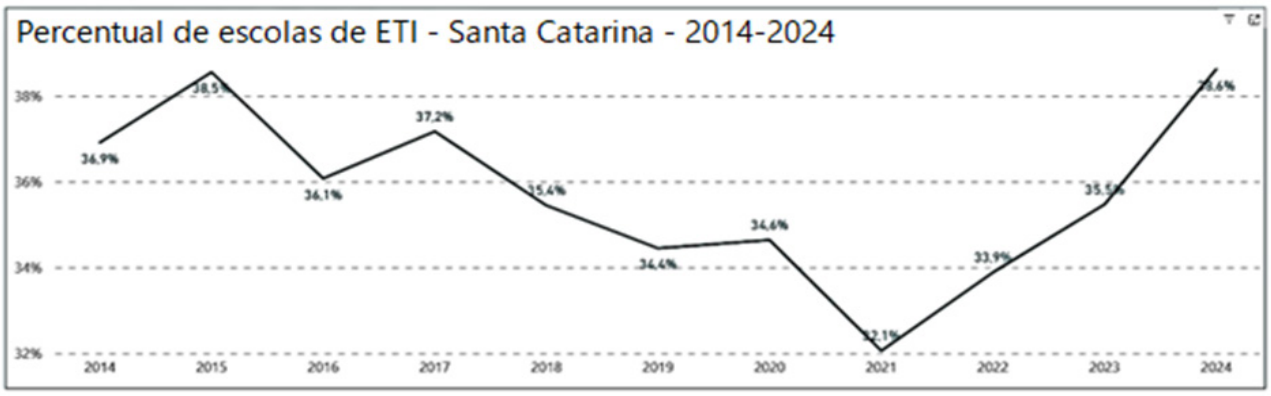
Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2024).

Fonte: Elaborado pela Dired/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica (2014-2024)

No que tange ao indicador 6B, observa-se que, em nível nacional, apesar do crescimento inicial nos primeiros anos do PEE/SC, ocorreram oscilações e quedas significativas, especialmente no período entre 2015 e 2020, agravadas pelo contexto da pandemia de Covid-19. Em 2023, o percentual de escolas com oferta de ETI atingiu 30,6%, representando avanço discreto em relação a 2014 (Brasil, 2024).

Em Santa Catarina, embora o percentual de escolas com oferta de ETI tenha tido um avanço discreto em relação ao patamar de 2014, o resultado permanece profundamente aquém da meta estadual, que previa o atendimento em, no mínimo, 65% das unidades escolares. A série histórica revela, portanto, um cenário de fragilidade nas políticas de expansão, com quedas acentuadas até 2021, seguidas de uma recuperação gradual que ainda não alcança o desejado.

Gráfico 2 – Painel de Monitoramento do PNE – Indicador 6B – Santa Catarina.



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2024).

Fonte: Elaborado pela Dired/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica (2014-2024)

Destaca-se que a expansão da ETI esteve associada a políticas como o Programa Mais Educação, que alcançou maior abrangência em 2015 e apresentou retração após sua descontinuidade. Ademais, o 5º Relatório da CEMAPEESC (2025) confirma que as estimativas de expansão da educação em tempo integral não se concretizaram, evidenciando decréscimo nos indicadores ao longo da série histórica. Tais resultados, indicam a necessidade de fortalecimento das políticas públicas e das condições estruturais para a efetivação da ETI em Santa Catarina.

A distância entre a meta projetada e os resultados alcançados na oferta de ETI em Santa Catarina evidencia que os limites não são apenas conjunturais, mas estruturais, resultando da combinação de fragilidades financeiras, políticas e institucionais que comprometem a efetividade da política. Assim, a não concretização da Meta 6 relaciona-se diretamente à Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos e limitou o

investimento público por duas décadas. Tal medida interrompeu a expansão do financiamento educacional prevista no PNE, comprometendo políticas estruturantes. Como afirma Cury (2018), a EC 95 produziu um cenário de subfinanciamento permanente, reduzindo a capacidade do Estado de cumprir suas metas educacionais.

Essa restrição orçamentária revela uma reorientação do papel do Estado, pautada por políticas de austeridade que priorizam as despesas financeiras em detrimento das sociais. Enquanto os recursos para infraestrutura escolar e formação docente eram limitados, o setor financeiro mantinha índices de rentabilidade elevados; dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) demonstram que, mesmo sob o regime de teto de gastos, os lucros dos principais bancos brasileiros cresceram expressivamente, evidenciando uma escolha política que privilegia o capital em prejuízo do direito à educação. Em Santa Catarina, esse cenário é agravado por políticas de desoneração fiscal que subtraem recursos potenciais da manutenção e desenvolvimento do ensino. Desse modo, a não efetivação da Meta 6 expressa não apenas dificuldades de gestão, mas escolhas políticas e econômicas que priorizam a lógica fiscal em detrimento do investimento social.

Para além do macro-setor financeiro, a expansão da ETI esbarra na precariedade física das unidades escolares. A ampliação da jornada exige espaços que muitas escolas catarinenses ainda não possuem, como refeitórios adequados, laboratórios, bibliotecas e áreas culturais. Sem o aporte financeiro necessário para reformas e aquisição de materiais, a ETI corre o risco de tornar-se apenas uma extensão do tempo cronológico, sem a devida qualidade pedagógica. Somam-se a isso as dificuldades na formação continuada de professores e a descontinuidade de programas indutores federais, como o "Mais Educação", que deixou um vácuo no suporte financeiro e metodológico às redes locais.

Em síntese, a não concretização da Meta 6 do PEE/SC (2015–2025) não é um evento isolado de má gestão, mas o resultado de entraves sistêmicos de ordem financeira, estrutural e pedagógica. A distância entre a meta (65% das escolas) e a realidade alcançada expressa os limites impostos por um modelo de Estado gerencialista onde a restrição fiscal reduziu drasticamente a capacidade de investimento em programas e infraestrutura. Somadas a esse cenário, as limitações físicas das unidades escolares e a insuficiente preparação para a jornada ampliada dificultaram a efetivação da ETI. Assim, o não cumprimento da meta evidencia limites estruturais do financiamento e da implementação de políticas públicas, indicando que a consolidação da ETI em Santa Catarina depende, obrigatoriamente, da revogação de mecanismos de contenção de gastos e da retomada de um investimento que priorize a formação humana integral frente aos interesses do mercado financeiro.

Palavras-chave: Plano Estadual de Educação; Educação integral; Monitoramento; Avaliação de Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934.

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

BRASIL. **Lei nº 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, jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Altera o Plano Nacional de Educação – PNE até dezembro de 2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Brasília--DF, Inep/MEC. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Estado: a política educacional no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Plano Nacional de Educação e Emenda Constitucional nº 95: retrocessos no financiamento educacional**. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 39-53, 2018.

DIEESE. **Lucros dos cinco maiores bancos do país batem novos recordes e superam os R$ 100 bilhões…** 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação: desafios para a construção de sistemas de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 299-303, 2011.

FERRI, Cássia. Sobra monitoramento, falta avaliação: metas e estratégias de um plano estadual de educação. **Meta Avaliação**, v. 14, n. 44, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTA CATARINA. **5º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – 2022/2023**. Florianópolis: CEMAPEESC, 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Florianópolis: Governo de SC, 2015.

SANTA CATARINA. Lei nº 18.755, de 29 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 16.794/2015. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** n. 22.154-A, Florianópolis, 30 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **Painel de Monitoramento – Educação na Palma da Mão**. Florianópolis: SED/SC, 2025.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 2015–2024**: fundamentação legal, histórico dos planos e análise situacional. Florianópolis: SED/SC, 2015.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina** – Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis: SED/SC, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: o que falta? Campinas: Autores Associados, 2010.

SENA, Paulo. **Plano Nacional de Educação**: organização, metas e desafios. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

UNDIME. **PNE**: Inep atualiza painel de monitoramento. Brasília: UNDIME, 09 jul. 2024.

USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA LITERATURA

GARLET, Dilse Brancher
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
dilsebg@gmail.com

As avaliações em larga escala consolidaram-se, nas últimas décadas, como um dos principais instrumentos de regulação da educação básica brasileira, assumindo centralidade nos processos de monitoramento da qualidade educacional (Bauer, 2024; Oliveira, Pereira Junior; Horta Neto, 2025). Nesse contexto, os resultados dessas avaliações passaram a influenciar políticas de gestão, currículos escolares, mecanismos de *accountability* e práticas pedagógicas nas redes de ensino (Bauer, 2024; Gomes e Vidal, 2022).

Entretanto, embora as avaliações em larga escala produzam um volume expressivo de dados sobre o desempenho dos estudantes, persistem debates acerca de seus usos, especialmente no que se refere ao seu caráter pedagógico. Nesse contexto, estudos como os de Zwierewicz et al. (2019) e Souza (2019) apontam dificuldades na apropriação e interpretação dos resultados por professores e gestores, o que limita sua utilização como instrumento efetivo de reflexão, planejamento e intervenção pedagógica. Apesar dessas limitações, há experiências bem-sucedidas, como as relatadas por Ribeiro e Zukowsky-Tavares (2023), Santos (2023), Lima et al. (2019) e Kailer (2018), que evidenciam possibilidades de uso dos resultados em diferentes práticas pedagógicas, tais como a formação de professores e gestores, o acompanhamento individual de estudantes com dificuldades de aprendizagem e a autoavaliação dos sistemas de ensino.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar como a produção acadêmica aborda os usos dos resultados das avaliações em larga escala na educação básica, bem como os modos pelos quais esses resultados vêm sendo discutidos e mobilizados no campo educacional. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória do tipo bibliográfica, tratando-se de uma revisão de literatura (Creswell; Creswell, 2021).

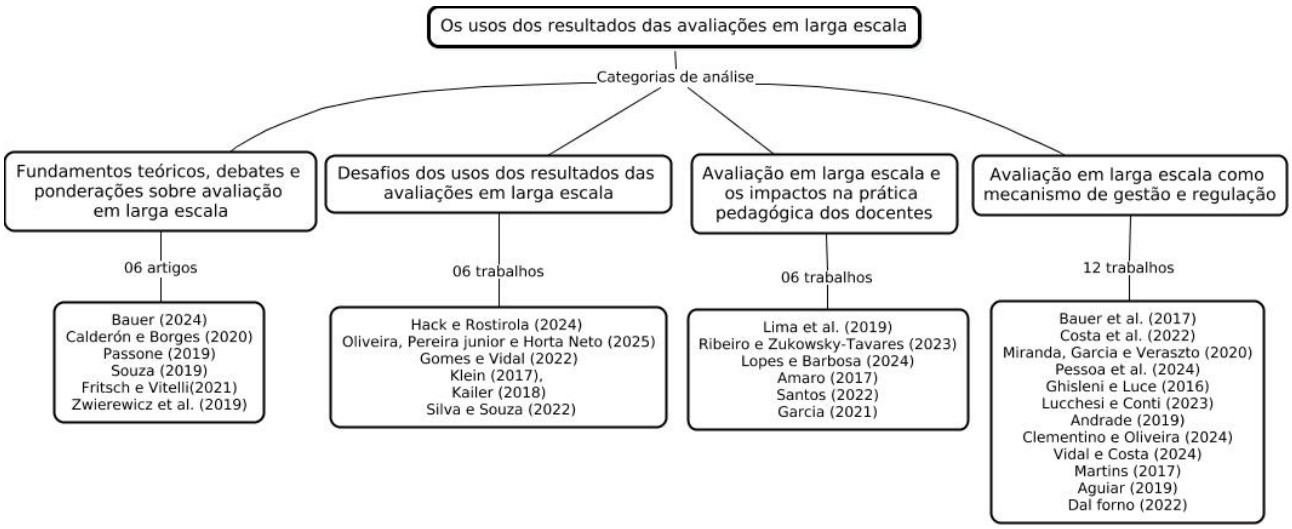
O levantamento das produções foi realizado nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para a realização da busca, foram utilizadas combinações entre o descritor "avaliação em larga escala" e o operador booleano "AND", associado aos termos usos, funções, efeitos e impactos pedagógicos. Aplicaram-se, ainda, os seguintes filtros: idioma português, área de concentração em Educação/Ciências Humanas, produções nacionais e recorte temporal compreendido entre 2016 e 2025.

Os critérios de inclusão contemplaram estudos voltados à educação básica, especialmente ao Ensino Fundamental, que abordassem os usos pedagógicos das avaliações em larga escala e suas implicações para docentes, gestores e sistemas de ensino. Como critérios de exclusão, foram desconsideradas pesquisas relacionadas à Educação Infantil, à alfabetização, ao Ensino Médio e à Educação Superior. Após a leitura dos títulos e resumos, seguida de uma leitura flutuante dos textos completos, definiu-se um corpus final composto por 30 produções, entre artigos, dissertações e teses.

Após essa análise inicial, a sistematização das informações seguiu os princípios de organização temática e comparativa propostos por John W. Creswell e J. David Creswell (2021), permitindo a construção de um panorama interpretativo acerca dos usos dos resultados das avaliações em larga escala. A análise das produções possibilitou a organização de quatro categorias analíticas, definidas a partir da leitura flutuante e do agrupamento por similaridade temática e enfoque teórico: (1) fundamentos teóricos e debates sobre avaliação em larga escala; (2) desafios dos usos dos resultados das avaliações em larga escala; (3) avaliação em larga escala e os impactos na prática pedagógica docente; e (4) avaliação em larga escala como mecanismo de gestão e regulação.

A partir dessa organização temática, elaboramos um Mapa de Literatura, compreendido por Creswell e Creswell (2021) como uma representação visual capaz de sintetizar os principais estudos, as relações entre os pesquisadores e os temas centrais que fundamentam a investigação, possibilitando uma visualização interpretativa do campo de estudo.

Figura 1 – Mapa de literatura: publicações, por categoria de análise – 2016 a 2025.



Fonte: elaborado pela autora, a partir do aplicativo Cmapcloud (2025)

A primeira categoria reúne os fundamentos teóricos, os debates e as ponderações acerca das avaliações em larga escala. De modo geral, os estudos analisados evidenciam que essas avaliações passaram a ocupar posição central nas políticas educacionais brasileiras, especialmente como instrumentos de monitoramento da qualidade da educação e de controle dos sistemas de ensino (Bauer, 2024). Nesse movimento, as produções apontam fragilidades na articulação entre as políticas de avaliação instituídas pelo Estado e sua efetivação no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à apropriação pedagógica dos resultados por docentes e gestores. Conforme indicam Souza (2019) e Zwierewicz et al. (2019), em muitos contextos, os dados produzidos permanecem restritos ao ranqueamento e à lógica de responsabilização, sem uma efetiva articulação com os processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, os estudos revelam tensões teóricas e epistemológicas relacionadas às avaliações em larga escala, evidenciando divergências acerca do que pode ser conhecido e mensurado na educação, bem como sobre as possibilidades de utilização pedagógica dos resultados (Calderón; Borges, 2020). Nessa direção, Bauer (2024) problematiza a "quantofrenia", entendida como a supervalorização de indicadores quantitativos que tendem a simplificar a complexidade dos processos educativos. Assim, as críticas identificadas nas produções analisadas não se dirigem à existência das avaliações em larga escala em si, mas aos usos reduzidos de seus resultados e à simplificação da noção de qualidade educacional.

Corroborando com esse entendimento, Fritsch e Vitelli (2021), ao mapearem os caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil, identificaram o predomínio de estudos críticos sobre essas políticas, ao mesmo tempo em que observam o crescimento de pesquisas voltadas à mensuração de efeitos e à eficácia dos sistemas avaliativos. De modo semelhante, Passone (2019) critica o chamado "furor avaliativo", marcado pela obsessão pela avaliação que pode levar à degradação do ato educativo, responsabilizando a escola pelos resultados.

A segunda categoria aborda os desafios relacionados aos usos dos resultados das avaliações em larga escala. Os estudos reunidos nessa categoria evidenciam dificuldades na transformação dos resultados produzidos pelos sistemas avaliativos em ações pedagógicas concretas, uma vez que, em muitos contextos, tais dados são percebidos predominantemente como instrumentos de controle, comparação e responsabilização, o que limita seu potencial formativo e pedagógico (Silva; Souza, 2022).

Nessa perspectiva, as investigações convergem ao problematizar a redução da qualidade educacional aos resultados de testes cognitivos e indicadores quantitativos. Hack e Rostirola (2024), Oliveira, Pereira Junior e Horta Neto (2025) e Klein (2017) apontam que reduzir a avaliação aos testes cognitivos ou indicadores quantitativos, é reduzir demais os processos formativos, o que pode comprometer a garantia de uma educação de qualidade e reforçar perspectivas regulatórias e de *accountability* nas políticas avaliativas. Nessa direção, Gomes e Vidal (2022) destacam que os mecanismos de responsabilização ampliam as pressões sobre as redes e os sujeitos escolares.

A terceira categoria contempla as discussões acerca das avaliações em larga escala e seus impactos na prática pedagógica docente. Os estudos analisados evidenciam que essas avaliações produzem efeitos diretos no cotidiano escolar, influenciando o planejamento pedagógico, a organização do ensino e as formas de atuação dos professores.

Nessa perspectiva, Garcia (2021) e Amaro (2017) problematizam a intensificação e a regulação do trabalho docente associadas à cultura do desempenho e da performatividade, destacando processos de responsabilização que tendem a deslocar para os professores a incumbência dos resultados educacionais. Tais estudos indicam que as avaliações em larga escala não são neutras, uma vez que passam a orientar práticas pedagógicas, formas de gestão e processos formativos vinculados à lógica da eficiência e da competitividade.

Embora predominem análises críticas acerca dos efeitos regulatórios das avaliações em larga escala, algumas pesquisas apontam possibilidades de apropriação pedagógica dos resultados. Os trabalhos de Kailer (2018), Ribeiro e Zukowsky-Tavares (2023), Santos (2023) e Lima et al. (2019) indicam que os resultados das avaliações podem contribuir para o planejamento pedagógico quando apropriados criticamente pelos docentes e articulados ao diagnóstico das aprendizagens. Nessa direção, a análise dos microdados, o alinhamento entre avaliação e práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como o uso reflexivo dos resultados, aparecem como possibilidades de fortalecimento do caráter formativo da avaliação, ultrapassando uma lógica meramente classificatória ou punitiva.

A última categoria, intitulada Avaliação em larga escala como mecanismo de gestão e regulação, evidencia que os trabalhos analisados convergem ao demonstrar a consolidação das avaliações em larga escala como instrumentos de organização, monitoramento e indução das políticas educacionais. Mais do que aferir o desempenho dos estudantes, estas avaliações passam a orientar a definição de metas, o acompanhamento dos resultados e a formulação de estratégias de gestão das redes de ensino. Os estudos analisados identificam a ampliação de iniciativas municipais de avaliação articuladas ao fortalecimento dos mecanismos de responsabilização, gestão por resultados e definição de metas (Bauer et al., 2017; Vidal e Costa, 2024).

As pesquisas também evidenciam que os efeitos dessas políticas repercutem diretamente na gestão escolar e no trabalho docente. Miranda, Garcia e Veraszto (2020) e Costa et al. (2022), apontam que os diretores escolares passaram a articular práticas pedagógicas e administrativas orientadas pelo monitoramento curricular e pelas exigências de desempenho, para responder às demandas produzidas pelas avaliações externas, buscando responder às demandas produzidas pelas avaliações externas, mesmo diante da intensificação do trabalho e das pressões institucionais associadas aos resultados. Nesse movimento, a avaliação aproxima-se de uma função de auditoria da gestão escolar. Além disso, Andrade (2019) e Martins (2017) problematizam políticas centradas no incentivo ao uso de dados e na classificação das escolas, destacando limites, competições e tensões produzidas pelos mecanismos de responsabilização.

As produções analisadas evidenciam que as avaliações em larga escala ocupam posição central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente como instrumentos de monitoramento, regulação e gestão da educação básica. Os estudos analisados evidenciam tensões relacionadas à centralidade atribuída aos indicadores quantitativos, às dificuldades de apropriação pedagógica dos resultados e aos efeitos produzidos pelas políticas de responsabilização sobre o cotidiano das escolas. Embora algumas pesquisas apontem possibilidades de utilização dos resultados para o planejamento e a intervenção pedagógica, prevalece o entendimento de que os dados produzidos pelas avaliações ainda se encontram pouco articulados aos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, observa-se que os usos dos resultados tendem a permanecer vinculados à lógica do desempenho, da comparação e da responsabilização, em detrimento de seu potencial formativo.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de ampliar os debates sobre os usos pedagógicos das avaliações em larga escala, considerando as condições institucionais, formativas e políticas que atravessam o cotidiano das escolas e influenciam as possibilidades de apropriação crítica desses resultados pelos diferentes sujeitos educacionais.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; Educação Básica. Usos dos resultados das avaliações.

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contrarregulatória. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, 2017.

BAUER, Adriana. Avaliação em larga escala e estabelecimento de metas e indicadores educacionais: usos e abusos da quantofrenia. **Educar em revista**, Curitiba, v. 40. 2024.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; HORTA NETO, João Luiz; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227153. 2017.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Revista Meta: Avaliação**, [S. l.], v. 12, n. 34. 2020.

COSTA, Anderson Gonçalves; SOUSA, Esmeraldina Januário de; VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofía Lerche. Estratégias para gestão escolar em tempos de avaliação: uma investigação em municípios do Ceará. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p 959-972. 2022.

CRESWELL, John; CRESWELL, John David. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e07792. 2021.

GARCIA, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento. **Empresariamento da educação e formação continuada de professores:** um Estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018). 2021. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

GOMES, Liduina Maria; VIDAL, Eloísa Maia. Accountability educacional no Brasil: significados, desafios e críticas. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p.e37911427567. 2022.

HACK, Ricardo; ROSTIROLA, Camila Regina. Avaliação em larga escala e qualidade da educação. **Revista Horizontes**, v. 42, n. 1, e023082. 2024.

KAILER, Elismara Zaias. **Programa AvaliAção:** representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. 2018. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e maquinarias:** a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. 2017. 171 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LIMA, Naira da Costa Muylaert; CASELA, Ana Luísa Marlière; RIBEIRO, Luiz Vicente Fonseca; REZENDE, Wagner Silveira. Associação do índice de atitudes e práticas pedagógicas ao desempenho dos estudantes na avaliação em larga escala do estado do Espírito Santo. **Educação em Revista**, v. 35, e198087, p. 1-30, 2019.

MARTINS, Geisa Peral Gimenes. **Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da secretaria de educação do estado de São Paulo (2000-2001**). 2017. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

MIRANDA, Nonato Assis de; GARCIA, Paulo Sérgio. VERASZTO, Estéfano Vizconde. Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 251–268. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; HORTA NETO, João Luiz. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. **Caderno de Pesquisa**, v. 55. 2025.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo. **Revista Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 945-964. 2019.

RIBEIRO, Eliana Gonsalves da Silva; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Uso dos resultados da avaliação externa no ensino fundamental. **CONGRESSO SUL-AMERICANO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA**. 5. 2003. **Anais...** 2023, p. 1-2. Disponível em: https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/download/1861/1387

SANTOS, Lais Cardoso dos. **Microdados da PROVA BRASIL/SAEB dos anos finais do ensino fundamental de língua portuguesa de 2019 em Sergipe:** com a palavra o professor! 2022. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Tiradentes, Aracaju, 2023.

SILVA, Raquel Almeida da; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Avaliações externas em larga escala e sua funcionalidade na Escola Básica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e23011729867. 2022.

SOUZA, José Eduardo Pereira de. Avaliação em Larga Escala, senso comum, críticas e ponderações. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.2, p.139-156. 2019.

VIDAL, Eloísa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves. Repercussões e tensões das avaliações em larga escala sobre a gestão educacional brasileira. **Revista de Administração Educacional**, v.15, n.1, p. 73-91, jun./jul. 2024.

ZWIEREWICZ, Marlene; SILVA, Ezequiel Theodoro da; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Vera Lúcia de Souza. A Avaliação da Educação Básica: do ranqueamento ao ensino e aprendizagem. **Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n. 26, p. 483-497, 2019.

JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES FRENTE ÀS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM SANTA CATARINA

NIKOSEIT, Eide Sauer Fritzen
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
eidimaria@yahoo.com.br

Financiamento: CNPq

A temática das juventudes e suas relações com o ensino superior tem se consolidado como um campo relevante de investigação no âmbito da Sociologia da Educação, sobretudo diante das transformações sociais, culturais e econômicas que marcam a contemporaneidade. Em um contexto caracterizado pela fluidez das relações sociais, conforme problematiza Bauman (2013), compreender como os jovens constroem suas expectativas, projetos de vida e percepções sobre a continuidade dos estudos torna-se fundamental. A noção de modernidade líquida evidencia um cenário de incertezas, instabilidades e mudanças constantes, que impactam as formas como as juventudes projetam seus futuros. Nesse sentido, o ensino médio assume um papel estratégico, não apenas como etapa formativa, mas como espaço de mediação entre trajetórias escolares e perspectivas futuras, especialmente no que se refere ao acesso ao ensino superior.

Em busca de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens, suas expectativas, seus projetos de vida, bem como as motivações que os levarão ao ingresso no ensino superior, emerge o problema de investigação caraterizado pela seguinte pergunta: quais as percepções e expectativas dos jovens catarinenses de ensino médio sobre o ingresso no ensino superior ? Parte-se do pressuposto de que as juventudes são múltiplas e heterogêneas, conforme propõe Groppo (2016), sendo atravessadas por diferentes condicionantes sociais, culturais e econômicos que influenciam suas trajetórias e possibilidades de futuro. Dessa forma, investigar os sentidos atribuídos pelos jovens à educação superior e às políticas de acesso permite problematizar tanto as promessas de mobilidade social quanto os limites concretos enfrentados por esses sujeitos, contribuindo para a construção de reflexões mais críticas e contextualizadas no campo educacional.

O resumo expandido é resultado do projeto de dissertação do curso de Mestrado em Educação na Unoesc (PPGEd) que tem como objetivo geral analisar as percepções e expectativas dos jovens do ensino médio público de Santa Catarina em relação ao ingresso no ensino superior, considerando as influências das transformações sociais contemporâneas discutidas com ênfase na relação desses sujeitos com o Programa Universidade Gratuita enquanto política de acesso e possibilidade de construção de projetos de vida. Para título de organização, o resumo é composto

de três partes. Na primeira parte, são assinalados os aportes teóricos para a discussão do conceito de juventudes e sua relação com a educação. Na segunda parte, é descrito os procedimentos metodológicos que compõem o projeto de dissertação. Por fim, na terceira parte, são apresentados indicativos conclusivos.

Em meio ao cenário da modernidade líquida (Bauman, 2013), surgem preocupações com as juventudes. Questionamentos como: de que forma eles conseguem lidar com esses vínculos humanos superficiais e descartáveis e como a identidade é construída em uma sociedade marcada pelo consumo. A juventude é especialmente vulnerável nesse cenário, sem referências sólidas para sua vida em sociedade, como família, religião ou comunidade, em busca do pertencimento nesse estilo de vida que exige que cada um se destaque por si só, onde relações afetivas são substituídas por conexões digitais.

As obras de Bauman (2007, 2011, 2013) e de Groppo (2016) são aportes que auxiliam a compreender os jovens, suas concepções, identidades, projetos de vida, trabalhos, no contexto da sociedade líquida moderna caracterizada pela fluidez e volatilidade das relações sociais. Um dos conceito centrais da investigação é de modernidade líquida. "O que torna líquida a modernidade é sua modernização compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, como ocorre com os líquidos (Bauman, 2013, p. 11)". Desde o princípio, a forma de vida moderna possui a característica inata de dissolver tudo o que é sólido, trazendo vidas suscetíveis e inconstantes.

Segundo Bauman (2013) a cultura dos tempos atuais consiste basicamente em ofertas e não mais em proibições, consiste em proposições e não em normas, e dessa forma ela oferece tentações, atraindo e seduzindo e não mais produzindo regulações normativas. Essa cultura estaria induzindo a semeadura de novos desejos e necessidades sem o cumprimento do dever, influenciando a demanda por mudanças constantes, servindo a um mercado consumista apontado para a rotatividade insustentável e passageira, afastando padrões rígidos e exigentes e aceitando todos os gostos com imparcialidade.

Para Groppo (2016) o conceito de juventude deve ser empregado como *juventudes*, no plural, a fim de refletir a diversidade de experiências juvenis. A juventude não é uma fase homogênea, mas uma condição social marcada por desigualdades de classe, gênero, etnia, sexualidade e território. São múltiplos e dinâmicos os significados sociais das juventudes marcados por transformações históricas, culturais, econômicas e políticas. A juventude não é apenas uma fase biológica ou psicológica, mas uma construção social e histórica, e segundo Groppo (2016), para compreendermos os significados sociais das juventudes, o essencial não é delimitarmos uma faixa etária da sua vigência, cuja qual não tem caráter absoluto e universal.

De acordo com o autor é no período da juventude que se adquire os padrões sociais que moldam suas personalidades, é o momento crucial da uma geração onde as experiências sociais serão base para o futuro desses jovens. É a transição para a vida adulta, fase em que se absorve os valores sociais que serão relevantes para o sujeito

quando adulto, "a juventude é o momento em que se formam quadros arraigados de referência pessoal e coletiva, dificilmente abandonados pelo sujeito em sua idade adulta e velhice (Groppo, 2016, p. 24)

Nesse cenário, segundo Trevisol, J., Trevisol, M.T., Trevisol, M.G. (2025), o ensino superior assume um papel relevante nas expectativas juvenis, sendo frequentemente associado à possibilidade de ampliação de oportunidades, reconhecimento social e realização pessoal. Mais do que um espaço destinado apenas à formação técnica ou profissional, a universidade pode constituir-se como um ambiente de formação humana mais amplo, marcado pela pluralidade, pelo diálogo e pelo reconhecimento das diferentes experiências juvenis. Nessa direção, torna-se também um espaço potencial de construção de sentidos, no qual os jovens podem elaborar e ressignificar seus projetos de vida, fortalecendo vínculos de pertencimento, autonomia e participação social.

No que se refere aos procedimentos metodológicos deste estudo, de acordo com sua natureza, é do tipo qualitativa (Gil, 2002), enquanto seus objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva (Gil, 2008) e, para compor a análise dos dados será realizada complementarmente uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002) a fim de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A análise dessa pesquisa está embasada na metodologia histórico-crítica, que surgiu para superar os limites das pedagogias não críticas, das concepções tradicionais escolanovistas e tecnicistas e das visões crítico-reprodutivistas. Com a pedagogia histórico-crítica, a educação deixa de ser "um elemento socialmente determinado e passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder" (Saviani, 2011, p. 16)

Segundo Lesnieski, Trevisol e Silva (2024), a PHC tem a contribuir com as pesquisas em educação pois "se propõe a superar as desigualdades por meio da compreensão da educação como um fenômeno social inserido em um contexto histórico", sendo uma abordagem pedagógica fundamental para a educação brasileira que ainda carrega heranças da desigualdade e da exclusão social. Eles afirmam que a PHC é capaz de fornecer instrumentos para a "análise da educação e da sociedade, permitindo a compreensão das relações entre cultura e educação, desigualdade social e educação, estrutura e práticas educacionais" (Lesnieski, Trevisol e Silva , 2024, p. 17), facilitando a compreensão do papel da educação na sociedade.

Os autores destacam que a PHC está interligada ao materialismo histórico-dialético, e que essa abordagem permite que a sociedade capitalista seja analisada de forma crítica, em busca da transformação social como meio de solucionar os problemas sociais. A utilização do materialismo histórico-dialético junto a teoria da educação, busca a superação das desigualdades educacionais e sociais, busca uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, compreendendo a educação como um fenômeno social inserido em um contexto histórico.

A coleta de dados será desenvolvida em duas etapas. Na primeira, realiza-se a pesquisa documental, abordando as políticas de acesso ao ensino superior em Santa Catarina com ênfase no Programa Universidade Gratuita, com a análise de documentos oficiais, como leis complementares e decretos que regulamentam e atualizam a política a fim de compreender o percurso político e legal no que se refere a implementação do programa. Na segunda etapa, será realizada uma pesquisa de campo com abordagem amostral, por meio da aplicação de questionário estruturado a estudantes do 3º ano do ensino médio de escolas públicas.

O questionário estruturado será organizado em três blocos: o primeiro bloco de perguntas será voltado à caracterização socioeconômica dos participantes, considerando aspectos como renda, escolaridade familiar e condições de acesso à educação; o segundo bloco destinado à análise das expectativas e percepções dos jovens em relação ao ensino superior, contemplando motivações, aspirações e incertezas quanto ao futuro; e o terceiro bloco direcionado ao Programa Universidade Gratuita (PUG)[1], buscando compreender o nível de conhecimento dos estudantes, suas percepções sobre a política e seus possíveis impactos nas trajetórias educacionais e nas oportunidades de acesso e permanência no ensino superior. A pesquisa envolverá estudantes do 3º ano do ensino médio de duas escolas estaduais da 9ª CRE de Videira, incluindo alunos dos períodos diurno e noturno, a fim de contemplar diferentes perfis juvenis e ampliar a análise das distintas realidades dos participantes.

A análise dos dados será fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendida como uma técnica que busca interpretar os significados presentes nas comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. Esse método organiza-se em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com interpretação. A análise envolve ainda processos de codificação, que transformam os dados brutos em unidades de sentido, e categorização, que consiste na classificação e organização dessas unidades segundo critérios definidos, garantindo rigor, objetividade e validade científica na interpretação dos dados.

Duas grandes categorias orientam a análise dos dados, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A primeira refere-se ao projeto de vida, buscando compreender como os jovens constroem expectativas, objetivos e perspectivas de futuro, especialmente em relação ao ensino superior e ao mundo do trabalho. A segunda categoria aborda as percepções dos estudantes sobre o Programa Universidade Gratuita, analisando o nível de conhecimento, os critérios de acesso e os impactos percebidos dessa política em suas trajetórias educacionais. Articuladas, essas categorias permitem compreender a relação entre aspirações juvenis e políticas públicas de acesso ao ensino superior.

O trabalho de dissertação será organizado em cinco seções. A primeira seção será composta pela introdução, onde se apresenta a trajetória e as motivações para a pesquisa, a contextualização e apresentação do tema de estudo, o problema e as questões de pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos. A segunda seção abordará os conceitos de juventude, suas expectativas, dificuldades e anseios no que se refere ao ingresso ao ensino superior,

[1] Indicamos a leitura do artigo "A pesquisa e a extensão no programa universidade gratuita: análise dos marcos regulatórios de uma política de financiamento da educação superior em Santa Catarina (2025).

a luz de autores como: Bauman (2013), Groppo (2016) e Dayrell (2014). A terceira seção abordará as políticas educacionais de acesso ao ensino superior em Santa Catarina, apresentando a expansão da educação superior em Santa Catarina, as políticas de acesso e a implementação do PUG. A quarta seção será dedicada à análise dos dados coletados na pesquisa de campo, apresentando a caracterização das instituições investigadas, contemplando aspectos estruturais e organizacionais das escolas e a análise dos dados obtidos através do questionário respondido pelos alunos. Por fim, a quinta seção apresentará as considerações finais da pesquisa, retomando os principais achados, suas implicações e possíveis contribuições para o campo de estudos sobre juventude, educação e políticas públicas.

Portanto, este estudo busca contribuir para o debate sobre juventude e educação, oferecendo subsídios teóricos e empíricos que orientem ações voltadas à inclusão, à valorização dos projetos juvenis e ao fortalecimento de políticas públicas educacionais. Ao compreender como os jovens elaboram suas identidades, suas aspirações e seus vínculos com a escola, pretende-se colaborar com a construção de uma educação mais justa, democrática e sensível às realidades juvenis catarinenses. Além disso, espera-se que os resultados da pesquisa possam subsidiar gestores, educadores e formuladores de políticas na criação de estratégias que promovam o protagonismo juvenil, o acesso equitativo ao ensino superior e a construção de trajetórias de vida mais dignas e significativas.

Palavras-chave: juventudes; ensino superior; políticas públicas educacionais; programa universidade gratuita.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

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

GROPPO, Luiz Antonio . **Juventudes: sociologia, culturas e movimentos**. Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desigualdades**, n. 14, ano 5, mar. 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/9574/7482. Acesso em: 22 abr. 2026

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. **Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: Primeiras aproximações.** *Educação & Realidade*, [*s. l.*], v. 49, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/BFnnddcmpT3wzKhQZ96cNjm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 22 abr. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Editores associados, 2011

TREVISOL, Marcio Giusti; TREVISOL, Joviles Vitorio; TREVISOL, Maria Teresa; LESNIESKI, Marlon Sandro; OLEINICK, Natália Pozzebon. A pesquisa e a extensão no programa universidade gratuita: análise dos marcos regulatórios de uma política de financiamento da educação superior em Santa Catarina. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 28, n. 00, p. e026018, 2026. DOI: 10.20396/etd.v28i00.8677505. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8677505. Acesso em: 22 abr. 2026

TREVISOL, Joviles Vitório; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; TREVISOL, Marcio Giusti. **Os jovens universitários na sociedade líquida: análises a partir da perspectiva de Zygmunt Bauman**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 20, p. 1–20, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.24641.064. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24641. Acesso em: 22 abr. 2026

A *BLITZKRIEG* DO IRRACIONALISMO BURGUÊS: ENSAIO SOBRE A DECADÊNCIA DA RAZÃO NA UNIVERSIDADE NEOLIBERAL

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça
Universidade Federal do Ceará (UFC)
hermeson.cm.menezes@gmail.com

SOUZA, Maria Rosângela de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
mrsouzas@gmail.com

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

Nas primeiras décadas do século XXI, a universidade passou a ocupar uma posição contraditória no interior da sociabilidade capitalista. Ao mesmo tempo em que é reconhecida como instituição estratégica para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico, tornou-se objeto de pressões voltadas à redefinição de suas finalidades históricas, de seus modos de funcionamento e de sua legitimidade social. Inserida em um contexto marcado pela financeirização e consolidação de formas neoliberais de governança, a educação superior vem sendo reorganizada segundo imperativos de produtividade, competitividade, eficiência e rentabilidade, deslocando o conhecimento de sua dimensão pública e formativa para um horizonte instrumental (Dias Sobrinho, 2014; Menezes, 2025; Von Sinner, 2025).

Esse processo, entretanto, não pode ser compreendido apenas como resultado de reformas administrativas, mudanças curriculares ou reestruturações institucionais. Embora tais transformações sejam relevantes, elas expressam determinações históricas mais profundas vinculadas às mutações da racionalidade burguesa. O problema central não reside unicamente na expansão de mecanismos de avaliação, métricas de desempenho ou políticas de financiamento competitivo, mas na consolidação de uma forma específica de racionalidade que redefine os sentidos da ciência, do conhecimento e da formação humana segundo parâmetros crescentemente subordinados à lógica mercantil.

A centralidade da universidade no *capitalismo informacional* (Castells, 1999) é acompanhada por profundas crises de sentido e conflitos ideológicos. Nunca o desenvolvimento econômico dependeu de modo tão intenso da produção e circulação do conhecimento; contudo, jamais foram tão intensas as tensões entre os compromissos

históricos da universidade com a formação humana e as demandas pragmáticas da economia global. O conhecimento torna-se, simultaneamente, condição indispensável ao desenvolvimento social e mercadoria estratégica na dinâmica da acumulação capitalista.

É nesse contexto que o trabalho sustenta a premissa de que a universidade no século XXI vem sendo atravessada por aquilo que se denomina, em sentido metafórico, de uma "*blitzkrieg*" do irracionalismo burguês. A expressão, derivada da noção de guerra-relâmpago, é utilizada para designar um processo acelerado, simultâneo e multifrontal de reconfiguração das bases epistemológicas, políticas e éticas da universidade. Diferentemente de um ataque frontal e explicitamente anticientífico, trata-se de uma ofensiva que opera por mecanismos difusos de reorganização interna: manipulação das finalidades universitárias, reestruturação dos critérios de legitimidade do conhecimento e subordinação crescente da formação superior às exigências da utilidade econômica.

A ofensiva contra a universidade manifesta-se na expansão do produtivismo acadêmico (Vieira; Castaman; Junges Junior, 2021), na intensificação da mercantilização do conhecimento, na centralidade dos mecanismos de avaliação e *accountability*, na subordinação da pesquisa à aplicabilidade imediata e na compressão da formação humanística em favor do desenvolvimento de competências funcionais ao mercado (Menezes, 2025). Trata-se de um movimento contraditório, pois ocorre justamente quando a humanidade alcança níveis historicamente inéditos de capacidade científica, tecnológica e comunicacional.

Compreender esse processo exige retornar às bases histórico-filosóficas do irracionalismo moderno. Conforme argumenta Lukács (2020), o irracionalismo não constitui um acidente intelectual ou uma corrente isolada da história das ideias, mas uma tendência historicamente determinada da racionalidade burguesa em permanente combate ao materialismo histórico e ao método dialético. Sua força reside precisamente na negação da historicidade, na dissolução das mediações concretas e no obscurecimento das contradições constitutivas da vida social.

Diante disso, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a universidade hodierna como espaço contraditório atravessado pela ofensiva do irracionalismo burguês, articulando três movimentos analíticos complementares: a gênese histórico-filosófica do irracionalismo moderno; a reconfiguração neoliberal da universidade no interior da economia global do conhecimento; e, por fim, a análise da *blitzkrieg* do irracionalismo como processo de captura epistemológica, institucional e formativa da educação superior.

A compreensão das transformações contemporâneas da universidade exige um movimento analítico anterior: a investigação das condições históricas que possibilitaram a emergência do irracionalismo moderno como forma dominante de interpretação da realidade social. Isso porque a racionalidade que hoje organiza os processos de produção, circulação e aplicação do conhecimento não constitui um fenômeno neutro ou desprovido de

historicidade. Pelo contrário, ela resulta de profundas mudanças no desenvolvimento histórico da própria burguesia enquanto classe social.

Em sua fase ascensional, a burguesia desempenhou um papel historicamente progressista ao confrontar os limites impostos pela ordem feudal, afirmando princípios vinculados à razão, à ciência e à possibilidade de compreensão racional do mundo. Conforme assinala Coutinho (2010, p. 22), existe uma tradição filosófica que se estende "desde a teoria de Galileu de que a natureza é um livro escrito em linguagem matemática até o princípio hegeliano da razão na história", marcada pela convicção de que a realidade pode ser compreendida por leis inteligíveis ao pensamento humano. Nessa tradição, a razão aparece como mediação indispensável entre sujeito e mundo, tornando possível a apreensão das determinações concretas da existência social.

O reconhecimento da historicidade torna-se, assim, condição indispensável da racionalidade crítica. Investigar racionalmente a realidade significa compreender a legalidade do processo histórico e apreender as mediações imanentes ao desenvolvimento humano (Holz, 2021).

Esse horizonte, contudo, sofre profundas inflexões à medida que a burguesia consolida sua posição de classe dominante. O que antes aparecia como força progressista passa gradativamente a assumir uma postura defensiva diante das contradições produzidas pelo próprio desenvolvimento capitalista. Segundo Coutinho (2010, p. 22), a razão começa então a ser encarada "com um ceticismo cada vez maior", sendo restringida a esferas progressivamente menos significativas da realidade. Trata-se de um deslocamento decisivo. A burguesia deixa de necessitar da razão como instrumento de transformação social e passa a mobilizar formas de pensamento orientadas à conservação da ordem existente. É nesse contexto que emerge o irracionalismo moderno.

Todavia, essa regressão da razão não se expressa necessariamente pela negação explícita da racionalidade. O irracionalismo moderno opera de forma mais complexa e difusa, por meio da fragmentação do real, da hipertrofia da subjetividade, da valorização do imediatismo e da dissolução das determinações históricas. Conforme argumenta Coutinho (2010, p. 62), desenvolve-se aquilo que o autor denomina "sentimento do mundo": uma forma espontânea e imediatista de apreensão da realidade que substitui a compreensão racional da totalidade social. No lugar da análise das contradições estruturais, proliferam percepções fragmentadas, interpretações parciais e leituras centradas na aparência dos fenômenos. O conhecimento deixa de buscar os nexos internos do real e passa a responder prioritariamente às urgências do presente imediato.

O irracionalismo burguês, portanto, não deve ser interpretado apenas como corrente filosófica restrita à história das ideias. Trata-se de uma forma histórica de racionalidade degradada, funcional à reprodução das relações capitalistas, particularmente nos momentos em que o sistema se vê confrontado com suas próprias contradições. A universidade, enquanto instituição historicamente vinculada à produção sistemática do conhecimento, torna-se, nesse cenário, um espaço particularmente tensionado.

Se a racionalidade crítica exige historicidade, mediação e totalidade, o irracionalismo contemporâneo opera precisamente no sentido contrário: fragmentando saberes, reduzindo o conhecimento à utilidade imediata e subordinando a produção científica às exigências pragmáticas do mercado. A ofensiva contemporânea contra a universidade, portanto, não emerge como fenômeno isolado, mas como expressão de uma transformação mais ampla da racionalidade burguesa.

Se o irracionalismo burguês constitui uma tendência histórica de regressão da razão e o neoliberalismo representa sua forma contemporânea de reorganização social, a universidade aparece como um dos principais territórios de disputa no interior desse processo. A ofensiva contemporânea contra a educação superior não se realiza, apenas, por meio da supressão formal da universidade, da censura explícita à ciência ou da negação aberta do conhecimento científico. Sua forma de atuação é mais sofisticada, contraditória e difusa: opera pela manipulação progressiva das finalidades universitárias, pela reorganização dos critérios de legitimidade do conhecimento e pela substituição gradual da racionalidade crítica por mecanismos orientados pela utilidade, performatividade e competição institucional (Menezes, 2025).

É precisamente nesse sentido que a metáfora da *blitzkrieg* do irracionalismo burguês adquire densidade analítica. Tal como a guerra-relâmpago buscava neutralizar rapidamente a capacidade de resistência do adversário mediante ataques simultâneos e coordenados, a universidade contemporânea passa a sofrer uma ofensiva multifrontal que atinge, de forma articulada, suas bases epistemológicas, institucionais, político-formativas e simbólicas. Não se trata de um processo linear ou homogêneo, mas de uma reconfiguração contínua dos sentidos da universidade sob as exigências da racionalidade neoliberal.

Uma das primeiras frentes da *blitzkrieg* do irracionalismo manifesta-se no plano epistemológico. Historicamente, a universidade consolidou-se como espaço privilegiado da investigação sistemática da realidade, articulando ciência, crítica e produção de conhecimento orientado pela compreensão das múltiplas determinações da vida social. Sua racionalidade pressupunha, ao menos como horizonte normativo, a busca da totalidade concreta e o reconhecimento da historicidade dos fenômenos. Entretanto, sob as condições do capitalismo contemporâneo, essa perspectiva sofre deslocamentos significativos. Conforme Lukács (2020), o irracionalismo opera pela negação das mediações históricas e pela fragmentação do real, deslocando o conhecimento da compreensão das relações estruturais da sociedade para a valorização de objetos isolados, problemas localizados e resultados imediatamente verificáveis.

Uma segunda frente da *blitzkrieg* do irracionalismo burguês opera no plano institucional, mediante a reconfiguração dos critérios de legitimação do trabalho acadêmico. Conforme argumenta Dias Sobrinho (2014), a universidade passa a funcionar sob vastos sistemas de classificação, reputação, contabilização da produção científica, índices de impacto, ranqueamentos internacionais e mecanismos quantitativos de avaliação. Produzir conhecimento

deixa de significar investigar criticamente a realidade e passa a implicar responder a métricas institucionais de desempenho (Menezes, 2025).

Uma terceira frente da ofensiva do irracionalismo manifesta-se na formação universitária. Historicamente, a universidade esteve associada não apenas à qualificação técnica, mas também à formação ética, política e cultural dos sujeitos, orientada pela produção de indivíduos capazes de compreender criticamente a sociedade. Entretanto, sob o domínio da economia do conhecimento, a educação superior passa a ser crescentemente orientada por critérios de empregabilidade, inovação e competitividade econômica (Dias Sobrinho, 2014). Esse deslocamento articula-se à imediaticidade capitalista identificada por Mészáros (2008): o horizonte formativo afasta-se do desenvolvimento integral do sujeito e aproxima-se da adaptação às exigências mutáveis do mercado de trabalho.

A *blitzkrieg* do irracionalismo burguês também opera no plano simbólico. Nas últimas décadas, intensificaram-se formas de deslegitimação do trabalho intelectual, disseminação do anti-intelectualismo e fortalecimento de discursos de suspeição contra a universidade pública e a ciência. Paradoxalmente, tais processos ocorrem justamente quando a produção científica alcança níveis historicamente inéditos. Conforme Dias Sobrinho (2014), jamais houve tamanha capacidade de produzir, compartilhar e ampliar conhecimentos. Entretanto, a expansão quantitativa da ciência convive com o estreitamento qualitativo de suas finalidades sociais.

Nesse contexto, proliferam narrativas que reduzem a universidade a espaço improdutivo, ideologizado ou desconectado das demandas "reais" da sociedade. O conhecimento crítico passa a ser frequentemente tratado como inútil, excessivamente abstrato ou economicamente improdutivo (Menezes, 2025). Tal dinâmica aprofunda a precarização simbólica do trabalho universitário. Conforme Beck (2010), a modernidade tardia produz instituições atravessadas por incertezas permanentes, promessas instáveis e fragilidade das expectativas sociais. A universidade aproxima-se daquilo que o autor metaforicamente descreve como uma "estação-fantasma": socialmente indispensável, mas progressivamente destituída de estabilidade, reconhecimento e clareza quanto às suas finalidades históricas.

A análise desenvolvida neste breve ensaio, permitiu compreender que as transformações contemporâneas da universidade não podem ser reduzidas a problemas administrativos, restrições orçamentárias ou disputas conjunturais das políticas educacionais. Embora relevantes, tais elementos expressam determinações mais profundas vinculadas às mutações da racionalidade burguesa em sua fase neoliberal. Sustentou-se, assim, a tese de que a universidade vem sendo atravessada por uma *blitzkrieg* do irracionalismo burguês, entendida como processo acelerado e multifrontal de reconfiguração de suas finalidades, critérios de legitimidade e sentidos formativos.

Todavia, seria equivocado interpretar esse movimento como linear ou irreversível. A universidade permanece espaço contraditório: ao mesmo tempo em que é incorporada à racionalidade neoliberal e à lógica mercantil da economia do conhecimento, preserva possibilidades de resistência intelectual, científica e política. Em tempos de regressão da razão e fortalecimento do imediatismo mercantil, defender a universidade não significa idealizá-la, mas

reafirmar a necessidade de um conhecimento comprometido com a historicidade, a totalidade e a emancipação humana, preservando, ainda que contraditoriamente, a possibilidade da crítica.

Palavras-chave: blitzkrieg; universidade; decadência da razão.

REFERÊNCIAS

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: 34, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643–662, nov. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300007. Acesso em: 12 fev. 2025.

HOLZ, H. H. **A atualidade de Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2021.

LUKÁCS, G. **A destruição da razão**. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. Liberalismo iliberal na educação superior: um enigma dos "novos" tempos fraturados. In: SIMÃO, Andréia Aparecida; TREVISOL, Marcio Giusti; LESNIESKI, Marlon Sandro (org.). **O empresariamento da educação brasileira no contexto neoliberal**: dissonâncias, perspectivas e resistências. Curitiba: CRV, 2025. p. 145–164.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S.; JUNGES JUNIOR, M. L. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. **Avaliação**, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 253-269, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772021000100253&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2026.

VON SINNER, Rudolf. Christian higher education and an evangélico sense of shame: a case study from Brazilian politics. **Journal of Latin American Theology.** v. 19, n. 2, p. 81-107, 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/127200874/Christian_Higher_Education_and_an_Evang%C3%A9lico_Sense_of_Shame_A_Case_Study_from_Brazilian_Politics. Acesso em: 11 jan. 2026.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DO BRASIL: UM ESTUDO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2016-2026)

VANZELA, Ivonete Dalmédico
Rede Estadual de Educação de Santa Catarina
ivonete.vanzela@estudante.uffs.edu.br

PETRY, Oto João
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
oto.petry@uffs.edu.br

A importância desse estudo decorre do fato de que, o Estado do Conhecimento (EC) permite conhecer as pesquisas que têm sido realizadas em relação à formação de professores (em determinado contexto, tempo, espaço), intensificar a compreensão prévia, bem como, possibilita analisar a viabilidade de uma futura pesquisa, a partir da temática escolhida.

Nesse sentido, o EC caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que, segundo Morosini (2015, p. 102), consiste na "[...] 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".

Sendo assim, este texto tem a intenção de elaborar o EC, com o objetivo de investigar a formação de professores, nas políticas educacionais. Ressalta-se que para a elaboração do mesmo foi adotada a proposta de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), onde a análise foi realizada seguindo as etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

Destaca-se que a partir de duas bases de dados, do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foi realizada a busca sobre a formação de professores, nas políticas educacionais, do Brasil, a fim de obter a delimitação da produção científica do tema de pesquisa nomeado anteriormente.

Realizou-se uma procura por publicações nas plataformas e esse material foi registrado. Na sequência, os documentos foram sistematizados e submetidos à leitura flutuante. Posteriormente, foram criadas as categorias empíricas, baseando-se na técnica da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016 [1977]).

As bases de dados selecionadas são atualizadas constantemente, portanto, cabe registrar que a busca no SciELO foi realizada no dia vinte e um de abril de dois mil e vinte e seis, às quinze horas e trinta minutos. No

respectivo horário encontravam-se disponíveis um total de 1.116.026 documentos. Já a busca na BDTD ocorreu no dia vinte e cinco de abril de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, ocasião em que a plataforma contava com participação de 167 instituições e disponibilizava 325.049 teses, 805.543 dissertações e 1.130.592 documentos.

Em ambas as bases de dados, buscaram-se trabalhos publicados de 2016 a 2026. Para a realização das buscas, utilizaram-se os descritores "Políticas Educacionais" associada a "Formação docente"; "Plano Nacional de Educação" e "Formação docente"; "Formação de professores" com "Rede municipal". A associação entre termos teve como objetivo refinar ainda mais os resultados obtidos de cada base de dados, restringindo assim, o número de publicações selecionadas.

No primeiro levantamento, com busca simples e descritores sem aspas, foram obtidos no descritor 'Políticas Educacionais' (AND) 'Formação Docente', no SciELO, 81 trabalhos e na BDTD, 3976. No descritor 'Plano Nacional de Educação' (AND) 'Formação Docente', 24 na SciELO e 1366 na BDTD. Com 'Formação de Professores' (AND) 'Rede Municipal', 43 na SciELO e 3350 na BDTD.

No segundo, foram usadas aspas nos descritores, para identificar trabalhos com maior precisão, foram obtidos 18 trabalhos no primeiro descritor, na plataforma SciELO e 540 na BDTD. No segundo foram localizados 6 na SciELO e 167 na BDTD. No terceiro, 21 na SciELO e 668 na BDTD.

Para refinar a busca, foram utilizados filtros referentes ao Tipo de literatura: "Artigo"; Área temática: "Educação"; Ano de publicação: "de 2016 a 2026". Na primeiro descritor foram localizados oito trabalhos, no segundo quatro e no terceiro dez.

Na base de dados da BDTD, foi optado pelos filtros referentes ao *Tipo de documento*, sendo escolhido "Dissertações e Teses", quanto a Área do conhecimento CNPq, selecionou-se a "Educação" e quanto ao *Ano de publicação*, no caso correspondente ao "recorte temporal já informado". No primeiro descritor foram encontrados 57 trabalhos, no segundo 45, no terceiro 50.

Na sequência, na etapa de Bibliografia Sistematizada, foram criados critérios para seleção e exclusão, sendo selecionados seis artigos e descartados dezesseis trabalhos. Na BDTD foram selecionados sete (três dissertações e quatro teses) e retirados 145.

Após a sistematização, foram lidos os resumos dos trabalhos selecionados e organizaram-se categorias empíricas, nomeadas como: Formação nas redes de educação, Programas e projetos de formação docente, Formação docente na lógica neoliberal, Formação docente no contexto da escola, Formação dos professores como campo.

Um dos artigos selecionados, na categoria *Formação docente na lógica neoliberal*, foi *BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva*, analisou como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC – Formação buscam a padronização do currículo e do trabalho docente sob os princípios neoliberais e pela lógica do Estado Mínimo. As autoras concluem que

a formação continuada de professores tem sido reconfigurada por uma perspectiva pragmática e tecnocrática de educação e de formação docente, conforme previsto na BNCC e na BNC-Formação (XIMENES; MELO, 2022).

O artigo intitulado *Formação e trabalho docente no terceiro Governo Lula: novas políticas, velho alvo*, apresentou uma análise de três documentos (da Conferência Nacional de Educação; o PL n.º 2.614/24 do Plano Nacional de Educação 2025-2035; e o Parecer CNE/CP n.º 4/2024, com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério). Os autores concluíram que nesse contexto, o trabalho docente reforça a legitimação da lógica capitalista (EVANGELISTA; TITTON; CHAVES, 2018).

Já o artigo intitulado *Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial,* problematiza o desenvolvimento profissional docente – DPD, na perspectiva neoliberal. As autoras concluem que o DPD funciona como um mecanismo de alinhamento dos professores às exigências do modelo neoliberal. (ANADON; SILVA, 2023).

Na categoria*, Programas e projetos de formação docente,* o artigo *O Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados,* analisou a política pública de formação dos professores – Parfor em uma universidade comunitária, localizada no município de Sorocaba/SP. Os autores concluem que embora o programa foi comprometido com a formação de professores, apresentou dificuldades na sua implementação. (PINTO; MARQUES; SILVA, 2020).

O artigo O *Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações,* fez uma análise do Plano de Ações Articuladas (PAR) em quatro municípios da Baixada Fluminense. Concluíram que estes programas precisam ofertar formações mais flexíveis, adaptadas às necessidades do trabalho e formação de seus professores. (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017.

A dissertação *O que pode um intelectual orgânico na consolidação de uma política Cláudia Costin* investigou as formas "[...] burguesas de atuação no âmbito da educação básica e no contexto particular do Brasil, tomando por base as iniciativas desenvolvidas pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais e suas proposições para as políticas de formação docente em serviço." (PAES, 2025, p. 07). O autor concluiu que a proposta desse aparelho privado de hegemonia para a formação de professores, estava alinhada ao projeto da classe dominante, ajustando-se às ideias de organismos multilaterais e financeiros internacionais. (PAES, 2025).

A tese *Narrativas Docentes: Práticas Formativas no Programa Residência Docente do Colégio Pedro II,* analisou as contribuições do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II para a formação inicial e continuada de professores. Concluindo assim, que o PRD do Colégio Pedro II traz importantes contribuições para a formação inicial e continuada de professores. (SILVA, 2022).

Na categoria *Formação de professores como campo* foi possível verificar apenas um trabalho, *Formação de professores: histórico, delimitação do campo e sua perspectiva para a área da educação*, o qual apresentou um panorama

da construção da pesquisa em educação, sobre o campo da formação de professores no contexto das pesquisas brasileiras. Assim, as autoras concluem que a formação de professores já está consolidada como um campo de pesquisa científica. (PEIXOTO; LUQUETTI, 2024).

Na categoria *Formação docente nas redes de educação* a tese *A política de formação inicial de professores em exercícios na Bahia*, examinou a política de formação inicial de professores em exercício, assumidas e implementadas pelos governos da Bahia (2017-2018). O autor concluiu que esta política, ainda que tenha realizado a ampliação da titulação docente, ocorreu em condições precarizadas, revelando alinhamento com a lógica neoliberal e indicada por organizações multilaterais. (SOUZA, 2022).

A dissertação *Formação em Rede: uma proposta de construção coletiva para os educadores da Rede Municipal de Irecê: um tecer de nós* analisou os processos formativos docentes, nas duas últimas décadas na respectiva Rede. A autora conclui que embora a formação de professores tenha sido enfatizada nos últimos vinte anos, faz-se necessário a elaboração de uma proposta colaborativa em rede. (TEIXEIRA, 2017).

A tese *A formação continuada de professores no município de São Gonçalo (RJ): percepções sobre as ações formativas locais*, analisou as percepções de diretores escolares e de orientadores pedagógicos que atuam em escolas dos cinco distritos de São Gonçalo (RJ), a respeito das ações de formação continuada. A autora finalizou concluindo que embora os professores avaliem de modo positivo as formações oferecidas, elas ainda são insuficientes para atenderem às suas necessidades, sendo necessárias políticas públicas mais consistentes e efetivas para a formação docente. (TEIXEIRA, 2024).

A tese, *de professores formadores: uma ciberpesquisa-formação na Jornada da Educação Online durante a pandemia da COVID-19*, buscou compreender que etnométodos emergiriam, a partir de experiências formacionais com a educação online na formação de professores formadores, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, ocorrida na pandemia da COVID-19. O autor constatou que tal formação propiciou a criação de diferentes etnométodos, através de processos formativos colaborativos entre os formadores e os professores da rede. (RIBEIRO, 2023).

Na categoria *Formação no contexto da escola*, a dissertação *O trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico e a formação docente no contexto da escola* analisou como os supervisores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Lavras, em Minas Gerais perceberam o desenvolvimento das atividades dos formadores, no contexto da escola. A autora concluiu que as supervisoras e coordenadoras apresentaram-se dispostas para realizarem formações na escola, entretanto, a sobrecarga de trabalho prejudica o fazer pedagógico e formativo. (SOUZA, 2023).

Considerando os trabalhos analisados, evidenciou-se que a área de formação de professores nas políticas educacionais brasileiras constitui um campo consolidado de investigação científica. Nele há disputas políticas e

ideológicas, o qual é atravessado por tensões entre projetos educacionais distintos, especialmente entre perspectivas críticas e orientações neoliberais.

Constatou-se que o foco das pesquisas tem ocorrido nas políticas de formação continuada. As teses, dissertações e artigos analisados nos mostraram que o enfoque maior tem se dado no processo de denúncia da influência da lógica neoliberal na educação. Os trabalhos também mostraram o distanciamento entre políticas nacionais e realidades locais, a interferência de organismos multilaterais e a precarização do trabalho docente.

Conclui-se que é possível avançar no debate acerca da formação de professores nas políticas educacionais do Brasil, especialmente diante de tantas reformas que tem acontecido na educação e das disputas em torno de projetos societários.

Palavras-chave: estado do conhecimento; formação de professores; políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto; SILVA, Simone Gonçalves da. (2025). Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial" **Educar em Revista.** Curitiba: vol. 34, nº 68, pp. 15-28, mar./abr. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21/04/2026.

BARDIN, Laurence (2016 [1977]). **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70.

EVANGELISTA, Olinda; TITTON, Mauro; CHAVES, Priscila Monteiro. (2025). "Formação e trabalho docente no terceiro Governo Lula: novas políticas, velho alvo" **Caderno Cedes.** Campinas: v. 45, p. 1-12, ago./dez. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ZZV4GvbcrTL4VdHXxMhwJYp/?format=pdf&lang= pt Acesso em: 21/04/2026.

MARTINS, Filipe Ferreira (2017). **A formação continuada de professores no município de São Gonçalo (RJ)**: percepções sobre as ações formativas locais. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

MARTINS, André Antunes (2016). Democracia, Micropolítica e os dispositivos de Gestão Educacional Gerencial. **Educação & Realidade.** Porto Alegre: vol. 41, nº 2, pp. 453-465, abr./jun. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYHMPJqfwkbhfMhDPdJhC6J/?lang=pt. Acesso em: 06/04/2024.

MOROSINI, Marília Costa (2015). "Estado de conhecimento e questões do campo científico." **Revista Educação**. Santa Maria: vol. 40, nº 1, pp. 101-116, jan/abr. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822/pdf. Acesso em: 13/12/2023.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia (2021). *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV. PAES, Murillo Rodrigues (2025). *O que pode um intelectual orgânico na consolidação de uma política Cláudia Costin, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais e suas proposições para a formação docente.* Dissertação de Mestrado em Educação. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

PEIXOTO, Priscila de Andrade Barroso; LUQUETTI, Eliana Crispim França. (2024). "Formação de professores: histórico, delimitação do campo e sua perspectiva para a área da educação" **Revista Brasileira de Educação**. vol. 29, pp. 1-16, mar./jun. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9dTG89S9HwxNxXmVnxg9bKs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21/04/2026.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi; MARQUES, Waldemar; SILVA, Leo Victorino da. (2020*). "O Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados"* **Avaliação.** Campinas; Sorocaba: vol. 25, nº 3, pp. 769-790, nov. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/fRnKgjVfXjdpMtWpKS7Qkdt/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 21/04/2026.

RIBEIRO, Sandro Jorge Tavares (2023). *Formação de professores formadores: uma ciberpesquisa-formação na Jornada da Educação Online durante a pandemia da COVID-19.* Tese de Doutorado em Educação. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego (2017). "O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações" **Ensaio: ava. pol. públ. Educ..** Curitiba: vol. 25, nº 96, pp. 675-700, jul./set. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SRShqvrZcSxKNxFgwBfSP3k/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 21/04/2026.

SILVA, Daniela Pereira da (2022). *Narrativas Docentes: Práticas Formativas no Programa Residência Docente do Colégio Pedro II.* Tese de Doutorado em Educação. Seropédica/Nova Iguaçu: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SOUZA, Itamar Silva de (2021). *A política de formação inicial de professores em exercícios na Bahia.* Tese de Doutorado em Educação. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

TEIXEIRA, Josevania Conceição (2017). *Formação em Rede: uma proposta de construção coletiva para os educadores da Rede Municipal de Irecê: um tecer de nós.* Dissertação de Mestrado em Educação. Irecê: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; Melo, Geovana Ferreira de. (2022). "BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva" **Revista Brasileira de Educação Pedagógica**. Brasília: vol. 103, nº 68, pp. 739-763, set./dez. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 21/04/2026.

ARQUITETURA ESCOLAR EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE: CORRELAÇÕES ENTRE CONDIÇÕES ARQUITETÔNICAS E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

SUCKOW, Jeferson Eduardo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
jeferson.suckow@unoesc.edu.br

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

Refletir sobre desafios à escola pública brasileira hoje implica enfrentar, ao mesmo tempo, a questão das desigualdades estruturais e disputas em torno da função social da educação escolar, posto que a desigualdade social não é mero desvio a ser corrigido, mas como traço constitutivo da sociabilidade capitalista, produzida pelas relações de exploração e concentração de riqueza (Frigotto, 2010). Com base nessa chave, a escola não é neutra e aparece como espaço em que se tanto pode ocorrer a reprodução das desigualdades quanto de experiências de resistência, dependendo de como se combinam projeto pedagógico, condições materiais e vínculos com as lutas sociais (Oliveira, 2009). Cabe assinalar que, em contextos marcados por pobreza e precarização, dados do IBGE indicam que uma parcela expressiva de crianças e adolescentes vivem em condição de pobreza ou extrema pobreza, o que faz com que a experiência escolar seja atravessada por obstáculos que ultrapassam a sala de aula (IBGE, 2024).

É nesse entrecruzamento entre desigualdade social, função social da escola pública e condições concretas de escolarização que se insere este texto, que se centra na arquitetura escolar em contexto de desigualdade. Sobre isso, estudos mostram que, em muitos territórios marcados por aguda desigualdade, famílias não reconhecem a escola como agente de transformação, evidenciando fragilidades na articulação entre instituição e comunidade (Zilli da Luz; Lucion, 2020). Daí a importância de tomar a arquitetura escolar, enquanto foco de análise, deslocando-a do lugar de mero marcador técnico para compreendê-la como mediação entre projetos de escola e de sociedade, na linha de abordagens que a entendessem como expressão de decisões políticas, pedagógicas e culturais (Kowaltowski, 2011). Nesse horizonte, o trabalho tem por objetivo analisar como as condições arquitetônicas das escolas públicas, situadas em contextos de desigualdade social, se articulam à função social da escola e a possibilidades de práticas educativas comprometidas com a transformação da realidade

A análise desenvolvida ancora-se no materialismo histórico-dialético como perspectiva teórico-metodológica. Considera que a maneira como a sociedade se organiza materialmente determina como pensamos e nos relacionamos, o que implica considerar as relações de produção como centro das diferenças entre as classes (Paulo Netto, 2011). No campo educacional, essa perspectiva possibilita compreender a escola como parte de uma totalidade social contraditória, em que se confrontam projetos com intencionalidades políticas distintas (Frigotto, 2010). A desigualdade social, nesse horizonte, não é entendida como desajuste conjuntural, mas como expressão da forma específica de organização do capitalismo, o que exige, no estudo em pauta, situar a educação e a arquitetura escolar nessa trama.

Do ponto de vista procedimental, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico. Foram mobilizadas produções que discutem desigualdade social e função social da escola pública, bem como trabalhos que aproximam essas temáticas da realidade da escola pública em contextos populares. Em complemento, incorporam-se estudos que tratam da infraestrutura e da arquitetura escolar, entendendo o edifício como espaço formativo de uma proposta de formação integral. Soma-se ao conjunto, alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep), sobre condições de vida e de infraestrutura das escolas públicas, respectivamente.

Indicadores de desigualdade social no Brasil, quando colocados ao lado das condições em que se encontra grande parte da rede pública de ensino, evidenciam uma geografia educacional em que a lógica da escola pobre para os pobres se torna visível. Duarte, Gomes e Gotelib (2019) demonstram que parcela expressiva das escolas públicas apresenta padrão intermediário ou precário de infraestrutura, sobretudo em regiões Norte e Nordeste e em municípios pequenos e rurais. Lira et al. (2019) reforçam que a precarização das condições arquitetônicas – instalações degradadas, ausência de manutenção, falta de espaços adequados – compromete diretamente o trabalho pedagógico e o envolvimento dos estudantes. Quando se considera que, em 2023, 44% das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos viviam em condição de pobreza e 7,3% em extrema pobreza (IBGE, 2024), torna-se evidente que aqueles que mais dependem da escola pública para ampliar possibilidades de vida são os que têm acesso a espaços educativos mais limitados.

Além da distribuição desigual de recursos materiais, a própria orientação das políticas educacionais contribui para o modo como a infraestrutura e a arquitetura escolar são tratadas. Leituras críticas da política educacional têm mostrado que, sob forte influência de organismos internacionais, consolidamse agendas de regulação educacional por resultados que tendem a privilegiar indicadores de desempenho, frequentemente em detrimento da garantia de condições concretas adequadas às escolas. Nesse contexto, as decisões sobre construção, ampliação ou manutenção de escolas passam a ser mediadas por lógicas de custoefetividade e de responsabilização, o que pode reforçar a oferta de estruturas mínimas para determinados territórios, em lugar de uma concepção de condições arquitetônicas escolares como direito e condição para uma educação de qualidade social

Frigotto (2010) argumenta que, sem a compreensão do capitalismo como produtor de desigualdades, toda tentativa de enfrentamento tende a ser limitada. Aplicado ao campo educacional, esse argumento permite ler a precarização arquitetônica não apenas como problema técnico, mas como forma concreta de negação do direito à educação de qualidade social. A distribuição seletiva de investimentos, a manutenção irregular das escolas e a priorização de respostas de baixo custo dialogam com uma concepção em que a educação das camadas populares é frequentemente tratada como objeto de políticas compensatórias, e não como efetiva garantia de direitos. A materialidade das escolas – paredes, corredores, pátios, salas – torna-se, assim, um espelho das relações sociais que organizam o acesso a bens e serviços públicos na sociedade capitalista.

Ainda assim, a literatura sobre função social da escola pública mostra que, mesmo em contextos fortemente precarizados, emergem experiências que tensionam esse quadro. Oliveira (2009) aponta que a função social da escola é construída na tensão entre projetos reprodutivistas e perspectivas que a defendem como espaço de emancipação, cidadania e justiça social. Zilli da Luz e Lucion (2020) observam que práticas educativas que se articulam à realidade concreta das comunidades – valorizando suas experiências, promovendo a participação e integrando ações educativas às lutas locais – tendem a fortalecer o reconhecimento da escola como agente de transformação social. Nessa direção, Arroyo (2018) ressalta que a luta por direitos, incluindo o direito à educação, é parte da resistência de sujeitos historicamente marginalizados, que afirmam sua existência e humanidade por meio da escolarização.

É nesse horizonte que tomamos a arquitetura escolar como um elemento incontornável da discussão. Kowaltowski (2011) define o ambiente físico escolar como lugar do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, afirmando que o edifício deve refletir e expressar aspectos que vão além de sua materialidade. A noção de arquitetura escolar adotada aqui aproxima-se dessa leitura: trata-se do conjunto de decisões de projeto e organização do espaço físico que participam da materialização de projetos político-pedagógicos e produzem usos, relações e subjetivações no interior da escola. A expressão *condições arquitetônicas*, por sua vez, refere-se à concretização desse projeto na materialidade da escola, englobando, portanto, dimensões da infraestrutura, mas não se reduzindo a ela (Alcantara, 2025).

Almeida (2017) identifica, em estudos sobre escolas que apresentam bons resultados em suas propostas formativas, que fatores como estabilidade do corpo docente, ambiente acolhedor, abertura ao entorno e condições arquitetônicas adequadas figuram entre os principais determinantes do desempenho escolar. Tais achados sugerem que a arquitetura, quando pensada em diálogo com a comunidade e com o projeto pedagógico, pode funcionar como apoio relevante a iniciativas voltadas à transformação social.

A literatura que lê a arquitetura escolar segundo três dimensões – como projeto social, didático e de subjetivação – ajuda a aprofundar essa compreensão. Vasconcelos e Maknamara (2020) apontam que, como projeto social, o edifício escolar exprime interesses políticos e discursos ideológicos de uma época; como projeto didático, interfere nas escolhas pedagógicas e na organização do conhecimento; e como projeto de subjetivação, modula

comportamentos, espacialidades e relações sociais no cotidiano escolar. Taralli (2011) acrescenta que a arquitetura deve ser percebida para além das dimensões perceptivas das construções, pela representatividade e pela influência que exerce em seu entorno, promovendo respeito, pertencimento e apropriação pela comunidade. Nessas leituras, a materialidade nunca é neutra: ela comunica valores, abre ou limita usos pedagógicos e projeta as interações possíveis entre as pessoas.

Sob essa perspectiva, experiências em que a escola se abre ao entorno – acolhendo atividades culturais, reuniões comunitárias e projetos integrados – sugerem que a arquitetura pode ser apropriada como elemento de resistência. Quando pátios, bibliotecas e salas multiuso se tornam espaços vivos de encontro entre estudantes, famílias e trabalhadores da educação, o edifício escolar deixa de ser apenas cenário para aulas e passa a compor o tecido da vida comunitária. Mesmo em prédios marcados por limitações, a forma como os sujeitos se apropriam dos espaços, reconfiguram ambientes e criam possibilidades de uso, indica que a arquitetura é um campo de disputa em aberto, no qual se confrontam desigualdade e emancipação.

As reflexões desenvolvidas ao longo do texto permitem sustentar que a arquitetura escolar, em contexto de desigualdade social, não é um elemento periférico, mas um componente decisivo na forma como a escola pública participa da reprodução ou do enfrentamento às desigualdades. Ao colocar em relação os dados sobre precarização das condições arquitetônicas com as análises críticas da função social da escola, evidencia-se que o edifício, seus ambientes e suas possibilidades de uso não apenas abrigam práticas educativas, mas as condicionam e reorientam. A distribuição seletiva de investimentos e a permanência de padrões mínimos de infraestrutura justamente nas escolas que atendem as camadas populares mostram que a desigualdade se concretiza na materialidade dos espaços em que se pretende garantir o direito à educação. Nessa medida, o objeto aqui discutido – a arquitetura escolar em contexto de desigualdade – se mostra estreitamente vinculado às temáticas da função social da escola, da justiça social e da qualidade social da educação, configurando-se como fator de peso na análise das possibilidades de transformação da realidade a partir da escola pública.

Ao mesmo tempo, a aproximação com autores da tradição crítico-dialética permite afirmar que a arquitetura escolar é também um campo de disputa, no qual se confrontam projetos distintos de escola e de sociedade. Quando a instituição é pensada e vivida apenas como equipamento mínimo, destinado a atender populações pobres em espaços restritos e pouco qualificados, reforça-se a lógica de uma escola que administra carências, em sintonia com o que Oliveira (2009) identifica como projeto reprodutivista. Noutra direção, quando a arquitetura é concebida como espaço formativo, aberto ao entorno, acolhedor, capaz de sustentar práticas pedagógicas articuladas às comunidades, ela pode funcionar como apoio concreto a uma escola comprometida com a emancipação, com a construção de vínculos e com a disputa por justiça social, tal como reivindicam perspectivas que veem na escola um lugar de resistência (Frigotto, 2010). Ao assumir esse posicionamento, defendemos que a disputa em torno da arquitetura escolar – isto é, do modo como os espaços educativos são concebidos, financiados, mantidos e apropriados –

constitui dimensão incontornável do esforço de afirmar a escola pública como agente de transformação social em uma sociedade marcada por desigualdades.

Palavras-chave: arquitetura escolar; desigualdade social; função social da escola; condições arquitetônicas

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Victor Gabriel. Indicador de infraestrutura escolar para escolas brasileiras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, e11835, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v36.11835. Acesso em: 15 jan. 2026.

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho nas escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 69, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu. Acesso em: 10 out. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 145, p. 1098-1117, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es. Acesso em: 26 out. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzáles**.** Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 145, p. 10981117, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es. Acesso em: 26 out. 2025.

DUARTE, M. R. T.; GOMES, G. A. T. O.; GOTELIB, L. G. O. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: uma escola pobre para os pobres? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 70, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536. Acesso em: 25 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1593. Acesso em: 24 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em: 2 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes. Acesso em: 2 nov. 2025.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIRA, Talita Bezerra Cornélio de; VIDAL, Elainy Barbosa; LIRA, Monique Bezerra Cornélio de. A relação entre o sucateamento das escolas e o processo de ensino-aprendizagem. **Anais...** Congresso Nacional de Educação. 6. 2019 – CONEDU, 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação da escola pública: limites, desafios e perspectivas. *In*: FERRAZ, Elisabete; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-128.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TARALLI, Cibele Haddad. Apresentação. *In*: KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

VASCONCELOS, Heber Maciel Tenório; MAKNAMARA, Márcio. Arquitetura e educação: arquitetura escolar como elemento dos espaços escolares. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 7, e106973986, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3986. Acesso em: 22 nov. 2025.

ZILLI DA LUZ, Karolaine; LUCION, Cibele da Silva. A criança em estado de vulnerabilidade social e seu olhar para a escola. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, n. 3, p. 192-208, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6205. Acesso em: 4 out. 2025.

AGENDAS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES À AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE

GONÇALVES, Jorge Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jlgcacador@gmail.com

A educação tem sido, historicamente, um campo de disputa ideológica e política, campo esse profundamente marcado pela influência de agendas globais que visam à padronização e a produção de resultados considerados válidos, segundo os interesses hegemônicos. O Brasil, ao se comprometer com metas internacionais, incorporou em sua legislação e em políticas educacionais centrais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um vocabulário e um direcionamento estratégico que se alinham às diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Diante dessa realidade, o presente trabalho tem por objetivo analisar implicações na autonomia do trabalho docente, devidas às intervenções de organismos internacionais nas agendas educacionais brasileiras. A premissa que guia o estudo é a de que a implementação de modelos de gestão e avaliação pautados na eficiência e na responsabilização (*accountability*), amplamente difundidos por esses organismos, representa uma restrição ao espaço de decisão e criação pedagógica do professor.

Assim, a autonomia docente, consagrada no arcabouço legal brasileiro e que representa um pilar fundamental para a construção de um projeto pedagógico contextualizado e socialmente relevante, se mostra sob ataque, à medida que o Brasil adota mecanismos de avaliação externa padronizados, amplamente defendidos por organismos multilaterais. Um exemplo emblemático da lógica de resultados é o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), da OCDE, sobre o qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) assinala:

> Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em *comparação com os de outros países*, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à *melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem* (Inep, 2023, online, grifos nossos).

Metodologicamente, o estudo se serve de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Nesse caso, compõem o *corpus*: a Agenda 2030 da ONU, em seu ODS 4; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

e documentos e relatórios do Banco Mundial e da OCDE que tratam da educação brasileira e global. A análise dos documentos é apoiada em pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough (2001), que possibilita desvendar ideologias presentes no discurso. A chave analítica desses discursos é o materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels, associada à categoria hegemonia, de Gramsci, para compreender como a ideologia neoliberal e gerencialista é disseminada e naturalizada.

Com base no materialismo histórico-dialético, a base econômica, a estrutura da sociedade, definida pelas relações de produção capitalistas, condiciona a superestrutura, onde se inserem o sistema educacional, a política e a ideologia (Marx; Engels, 2007). Sob esta ótica, a educação não é um processo neutro, mas parte do aparato ideológico do Estado, responsável pela reprodução social das relações de produção. O discurso da padronização e da eficiência, impulsionado pelos organismos internacionais na contemporaneidade, é, portanto, percebido como um reflexo e um instrumento das necessidades do capital, buscando moldar a força de trabalho aos requisitos da acumulação (Paulo Netto, 2011).

A categoria da hegemonia (Gramsci, 2007) é aqui requisitada para entender que a ideologia neoliberal se consolida pelo consenso (e não apenas pela coerção). A adoção das políticas de *accountability* e padronização pelo Estado configura um esforço de consolidação da hegemonia gerencialista, em que o professor é convencido da normalidade da perda de sua autonomia, como um passo "necessário" para o progresso da "qualidade".

O Banco Mundial e a OCDE, aqui considerados aparelhos privados de hegemonia, constroem a narrativa de que a padronização e o *accountability* são medidas técnicas para alcançar a "qualidade". Essa narrativa busca produzir consenso (Gramsci, 2007), fazendo com que a restrição da autonomia docente seja aceita como um sacrifício necessário em prol de uma suposta eficiência técnica. Vide, por exemplo, o Relatório Nº121673-BR (Banco Mundial, 2017), que trata do empréstimo de 250 milhões do Banco Mundial para apoio à implementação do Novo Ensino Médio e, em contraponto, os debates acerca da reforma estruturada por essa política, no contexto dos quais despontam severas críticas ao currículo para essa etapa da Educação Básica. As razões, dentre outras, são de que o currículo foi esvaziado de componentes que tratam da formação humana, política e crítica, favorecendo o tecnicismo e, principalmente, a formação de indivíduos moldados, exclusivamente, para o mercado de trabalho.

O discurso da "eficiência" e da "qualidade", ancorados em resultados de avaliações externas em larga escala (inspiradas em modelos internacionais), atua como um mecanismo de controle centralizado. Daí que o foco em *rankings* e indicadores conduz à redução do currículo a um escopo de competências e habilidades mensuráveis, desconsiderando, dentre outros aspectos, a diversidade e as necessidades específicas das comunidades escolares. Esse foco na produção de índices e formação de mão de obra como capital humano pode ser identificado, por exemplo, na Agenda 2030 (ONU, p. 23), em sua meta 4.4: "Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, *inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo*" (grifos nossos). Também a meta 4.5 da Agenda 2030 segue, em alguma medida, a

toada de que todos os indivíduos e culturas são submetidos à mira da formação de possíveis agentes de produção na estrutura capitalista

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora proposta como um instrumento de equidade, coaduna com essa lógica padronizadora. Na ótica da ACD, o discurso de "garantia de aprendizagem", corrente nesse documento nacional, mascara a subordinação do projeto pedagógico da escola a um referencial externo, limitando a liberdade dos docentes na seleção de conteúdos e metodologias para o ensino, como é possível visualizar a seguir:

> [...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p. 8).

Do mesmo contexto, a teoria das competências, adotada em especial pelo ODS 4 da Agenda 2030 da ONU, atrelada à teoria do capital humano, revela a amplitude da manifestação do interesse capitalista em promover uma educação que coloca o indivíduo como responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso. O "objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas", denuncia Saviani (2010, p. 473).

Assim posto, temos que a BNCC constitui um dos principais vetores de restrição da autonomia docente na Educação Básica. Estruturada em torno de competências e habilidades, ela funciona como um mecanismo centralizador que desautoriza o professor. Desde as lentes do materialismo histórico-dialético, podemos dizer que a padronização dela decorrente é uma forma de promover a homogeneidade da força de trabalho. O alinhamento exposto no próprio documento final da BNCC é mostra emblemática dessa promoção:

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho... Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2017, p. 8).

Com apoio em Gramsci, podemos ver a BNCC como um instrumento na busca pela hegemonia ideológica sobre o currículo: ela é apresentada como essencial para "reduzir desigualdades", mas sua função real é impedir que

o professor atue como intelectual orgânico, avançando na direção de currículos críticos e contextualizados. No trecho a seguir extraído da própria BNCC é possível indiciar tais constatações:

> *Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares*, a BNCC integra 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, grifos nossos).

Compreendemos que a padronização dificulta ou impede a realização de projetos pedagógicos de cunho crítico-social, que exigem tempo e desvio de objetivos curriculares estritamente instrumentais. Submetido a essa padronização, o professor é coagido a adotar um ensino que se limita à superfície do conhecimento, focado na aquisição de habilidades testáveis, em flagrante desconsideração à heterogeneidade que caracteriza as salas de aula. A resultante é que o professor passa a ser visto e a se ver como um executor de um *script* alheio, uma corrosão de sua identidade como intelectual orgânico (Gramsci, 2007) responsável pela elaboração e difusão de uma visão crítica de mundo.

A responsabilização docente, promovida por políticas de *accountability* difundidas pelo Banco Mundial, é a face gerencialista dessa padronização. Com o apoio da ACD é possível demonstrar que se trata de um mecanismo de individualização do sucesso e do fracasso, desviando o foco das causas estruturais e transferindo a culpa do desempenho para o docente. Decorrem, assim, a intensificação do trabalho (pressão por metas e foco em testes) e a restrição da escolha pedagógica, expressões da perda de autonomia do professor sobre o processo pedagógico e de precarização da sua identidade profissional. Soma-se a isso, o subfinanciamento educacional e as reformas trabalhistas ocorridas no período.

Em matéria publicada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024), o relatório *Education at a glance,* da OCDE, indica que entre 2015 e 2021, "houve uma redução dos gastos públicos com instituições educacionais, desde o ensino fundamental até o superior, em diversos países. No caso das instituições brasileiras, isso se deu em razão da diminuição dos gastos públicos a partir de 2018, perdurando até 2021" (online).

Cabe assinalar que, em 2016, houve a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que congelou os investimentos em educação pelas duas décadas seguintes, além da reforma trabalhista, por meio da Lei nº 13.467/2017, as quais impactaram a autonomia docente no Brasil ao intensificar a precarização das condições de trabalho, flexibilizar contratos e submeter a atividade pedagógica a lógicas empresariais. A autonomia pedagógica foi reduzida em favor de um modelo focado na produtividade, metas de desempenho e racionalização de custos.

Essa precarização é, portanto, uma manifestação da lógica do capital na educação, em que o trabalho é intensificado e desvalorizado, refletindo a necessidade estrutural de reduzir o "custo" do trabalho qualificado e de manter a escola sob controle, segundo a lógica produtivista. É nessa direção que diversas normativas e medidas de burocratização do trabalho docente vêm ocorrendo em várias redes estaduais e municipais, com enfoque na competitividade, *rankings* e produção de resultados. Professores deixam de concentrar, majoritariamente, seu trabalho na construção de conhecimentos significativos para a formação humana e social para preencher diários, planilhas, relatórios e registros redundantes que buscam figurar como mecanismos asseguradores de que o professor esteja "produzindo".

Não há que se negar as atribuições necessárias ao exercício da função docente, no entanto, é facilmente perceptível que essa intensificação do trabalho docente vem atrelada a uma maneira de controlar a educação sem oferecer espaço, tempo e condições para que os professores desempenhem suas funções adequadamente. Jornadas de trabalho exaustivas, falta de estrutura física e material, baixos salários e falta de garantias até mesmo do tempo reservado ao terço constitucional de horas atividade, tolhem dos professores o direito de converter sua formação em construção de conhecimentos e não em produto, como se fosse possível "empacotar" o conhecimento e o saber para entregá-los aos educandos.

Em síntese há confronto entre o ideal do professor como intelectual transformador (agente ativo e crítico) e a imposição da figura do técnico executor. A hegemonia neoliberal, via padronização e *accountability*, força o docente a priorizar os resultados nos testes que o mercado exige, em detrimento da formação crítica. Dele são exigidas incontáveis habilidades de construção dos conhecimentos, desde que seguindo determinadas "receitas".

Assim, sob a ótica do *materialismo histórico-dialético*, o trabalho docente é reificado (Paulo Netto, 2011), ou seja, transformado em uma coisa, um processo técnico desprovido de seu conteúdo humano, político e criativo. Como consequência, o papel do professor, como intelectual transformador que desafia a hegemonia e promove a consciência crítica, é sufocado pela urgência dos índices de desempenho.

Diante do exposto, é possível concluir que as agendas de padronização e responsabilização, recomendadas por organismos internacionais e consentidas no Brasil, configuram um ataque sistemático à autonomia do trabalho docente. O discurso hegemônico da qualidade e da eficiência conduz a uma subordinação do projeto pedagógico à racionalidade mercantil, decorrendo a restrição curricular, a intensificação do trabalho e a transformação do professor em executor técnico. Consoante essas consequências, a autonomia docente é tornada o principal campo de ataque, haja vista seu potencial de resistência à reprodução ideológica do sistema. A superação deste quadro exige a luta pela retomada da autonomia dos professores em sala de aula e da escola como espaço de debate e de formação humana crítica.

Palavras-chave: Autonomia docente; organismos internacionais; padronização curricular.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Ajustando as contas**: desafios e oportunidades no financiamento da Educação no Brasil. Apoio à Operação de Reforma do Ensino Médio: Relatório Nº121673-BR. Brasília: Banco Mundial, 2017. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/276091512067824977/txt/Brazil-PAD-revised-11292017.txt . Acesso em: 12 mai. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Education at a Glance 2024**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/publicado-relatorio-education-at-a-glance-2024 . Acesso em: 12 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Pisa**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=O%20Pisa%20oferece%20informa%C3%A7%C3%B5es%20sobre,principais%20fatores%20que%20moldam%20sua . Acesso em: 12 maio 2026.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3 (Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

PAULO NETTO, Paulo. **Capitalismo e reificação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

UNESCO. **A Unesco a educação**: nossa missão. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128951_por. Acesso em: 12 mai. 2026.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf . Acesso em: 12 mai. 2026.

PRODUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR: SOBRE CONDICIONANTES CONTEXTUAIS E INTRAESCOLARES

MENEZES, José Noel Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
noelmenezes2017@gmail.com

A evasão escolar constitui um fenômeno histórico e persistente da educação brasileira, relacionado tanto às desigualdades sociais quanto às condições produzidas no interior das instituições escolares. Diferentemente do abandono escolar, caracterizado pelo afastamento temporário do estudante com posterior retorno à escola, a evasão refere-se à saída definitiva do sistema educacional (Brasil, 1998).

Embora esteja presente em diferentes níveis de ensino, as consequências da evasão escolar são mais evidentes no Ensino Fundamental e, sobretudo, no Ensino Médio. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que, entre os períodos de 2014/2015 e 2021/2022, houve redução das taxas, mas o problema permanece significativo (BRASIL, 2025). Em 2014 os índices eram de 1,5% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 5% nos anos finais e 11,1% no Ensino Médio. Já em 2021/2022, esses percentuais passaram para 1,3%, 4% e 8,7%, respectivamente, demonstrando que a evasão segue sendo um importante desafio da educação básica brasileira.

Assim posto, o objetivo do estudo é analisar condicionantes contextuais e intraescolares da evasão escolar na Educação Básica, compreendendo-a como fenômeno complexo, produzido na articulação entre desigualdades sociais, políticas educacionais contemporâneas e condições institucionais das escolas públicas. O estudo que é parte de uma pesquisa em nível de mestrado, que tem por objeto de estudo a produção da evasão pela escola, na correlação com o imperativo dos resultados em avaliações externas.

Metodologicamente, os procedimentos adotados para o estudo compreendem pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, nesse caso envolvendo legislação e relatórios de órgãos oficiais, bem como notícias sobre o tema. A análise desenvolve-se à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, compreendendo a evasão escolar como fenômeno socialmente produzido e atravessado por múltiplas determinações.

A compreensão da evasão escolar exige considerar a multiplicidade de fatores que atravessam o fenômeno. Batista, Souza e Oliveira (2009) argumentam que a evasão envolve dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais que se articular de forma contraditória. Entre os fatores frequentemente associados ao fracasso escolar destacam-se as dificuldades de aprendizagem, a necessidade do trabalho precoce, o desinteresse pelos estudos,

a gravidez na adolescência, as desigualdades sociais e a precariedade das práticas pedagógicas (PATTO, 2015; ARROYO, 2014a). Dessa forma, a evasão não pode ser reduzida a questões individuais, pois está diretamente vinculada às desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira, afetando principalmente estudantes das classes populares.

No campo das políticas públicas, a evasão escolar tornou-se objeto permanente das agendas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996, reafirma a obrigatoriedade do acesso, permanência e conclusão da educação básica, enquanto o Plano Nacional de Educação 2014-2025 definiu metas voltadas à universalização da escolarização e à redução das desigualdades educacionais (Brasil, 2014), assim como ocorre com o atual PNE 2026-2036, que prevê políticas públicas para a redução e a prevenção à evasão escolar na Educação Básica (Brasil, 2026). Além disso, instrumentos como o Censo Escolar exercem papel fundamental no monitoramento das matrículas, reprovação, abandono e evasão, contribuindo para evidenciar a permanência histórica do problema.

A desigualdade social é, sem dúvida, um aspecto a se destacar quanto à produção da evasão escolar no país. A esse respeito, Frigotto (1995) afirma que a exclusão educacional deve ser compreendida como manifestação das contradições do capitalismo e da radicalização das desigualdades sociais. Crianças e jovens das classes trabalhadoras frequentemente enfrentam condições de vida marcadas pela instabilidade econômica e pela necessidade de conciliar estudo e trabalho, tornando-se mais vulneráveis ao afastamento da escola. Tal realidade expressa o que o autor denomina "inclusão excludente", situação em que os estudantes permanecem formalmente inseridos no sistema educacional, mas em condições tão precárias que a ruptura com a trajetória escolar se torna recorrente.

Sabidamente, o fenômeno da evasão escolar foi agravado pela pandemia de Covid-19. A suspensão das atividades presenciais, em 2020, produziu rupturas significativas nos percursos escolares, ampliando os índices de abandono e evasão, especialmente entre estudantes da rede pública. Dados do Inep demonstram que, em 2024, foram registradas 47,1 milhões de matrículas na educação básica, representando redução de aproximadamente 216 mil estudantes em relação a 2023 (Brasil, 2024). Mesmo após o retorno presencial das aulas, os efeitos da pandemia permaneceram evidentes, sobretudo em relação às dificuldades de permanência escolar e ao aprofundamento das desigualdades educacionais, conforme apontam também análises do Unicef (2022).

Além dos fatores externos mencionados, a literatura educacional evidencia que fatores intraescolares também exercem influência significativa na produção da evasão escolar. Arroyo (2014b) argumenta que, em determinadas condições, a escola torna-se distante das necessidades e expectativas dos estudantes das classes populares. Da mesma forma, Patto (1999) destaca que práticas pedagógicas descontextualizadas, avaliações excludentes e relações escolares marcadas pela desvalorização simbólica contribuem para o fracasso escolar. Frigotto (1995) também assinala que a

precarização das condições de trabalho docente e a submissão da escola a lógicas produtivistas fragilizam sua função social, ampliando as condições intraescolares favoráveis à evasão.

É fato que a escola pública brasileira, inserida em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, reproduz mecanismos de exclusão que dificultam a permanência dos estudantes das classes populares. Atenta a isso, Patto (1999) afirma que o fracasso escolar não pode ser explicado apenas por dificuldades individuais dos estudantes, mas deve ser compreendido como resultado de processos históricos e institucionais que produzem desigualdade no interior da própria escola. A autora destaca que práticas pedagógicas autoritárias, avaliações classificatórias e relações escolares marcadas pela culpabilização dos estudantes contribuem para a construção de trajetórias de exclusão escolar. Assim, a evasão escolar revela-se como expressão de contradições presentes na estrutura educacional brasileira, especialmente em contextos nos quais a escola deixa de reconhecer as condições concretas de vida dos sujeitos que atende.

A esse respeito, Arroyo (2014a) argumenta que muitos estudantes das classes populares vivenciam experiências escolares atravessadas pela negação de suas identidades, culturas e trajetórias sociais. Para o autor, ao assumir modelos homogêneos de ensino e aprendizagem, a escola acaba produzindo distanciamento entre os conhecimentos escolares e a realidade dos estudantes, contribuindo para processos de desinteresse, infrequência e evasão. Além disso, a fragilidade das políticas de permanência escolar e a insuficiência de investimentos em infraestrutura, apoio pedagógico e valorização docente intensificam as dificuldades enfrentadas pelas redes públicas de ensino. Portanto, a evasão escolar não representa apenas a saída do estudante da escola, mas expressa a incapacidade histórica do sistema educacional brasileiro em garantir condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem.

Outro elemento importante refere-se às transformações recentes nas políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à intensificação das avaliações externas e à lógica de responsabilização por resultados. Conforme destaca Freitas (2014), a expansão das avaliações em larga escala fortaleceu mecanismos de controle sobre o trabalho pedagógico, induzindo escolas e professores a reorganizarem suas práticas em função do desempenho nos testes padronizados. Assim, as avaliações em larga escala vêm consolidando mecanismos de responsabilização que atribuem às escolas e aos professores a obrigação de elevar resultados, desconsiderando as desigualdades sociais e as condições concretas em que o trabalho pedagógico é desenvolvido (Freitas, 2014). Tal movimento contribui para o estreitamento curricular e para a valorização de conteúdos cobrados nos exames, em detrimento de uma formação humana mais ampla e crítica. Como consequência, estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou trajetórias escolares mais vulneráveis tendem a vivenciar mais os processos de exclusão, a medida que a pressão exercida sobre gestores e professores repercute igualmente sobre os estudantes, que passam a vivenciar a escola sob permanente lógica de desempenho e produtividade.

Essa lógica produtivista também afeta as condições de trabalho docente. O texto menciona reportagem do portal G1(2025) que relata o falecimento de duas professoras da rede estadual do Paraná, em 2025, em um

contexto marcado por intensificação do trabalho, cobrança excessiva e pressão por resultados. Segundo a APP-Sindicato, os episódios reacenderam o debate nacional sobre adoecimento docente e sobre os impactos das políticas de responsabilização baseadas em metas e indicadores quantitativos.

Em seu conjunto, os condicionantes aqui abordados são indicativos das contradições entre o direito formal à educação e as reais condições de permanência dos estudantes na escola de Educação Básica. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure a educação como direito universal, a permanência e a conclusão da escolarização básica seguem atravessadas por fatores sociais, econômicos e intraescolares que dificultam a sequência da trajetória dos estudantes das classes populares.

Portanto, a evasão escolar deve ser compreendida como fenômeno complexo, produzido na articulação entre desigualdades sociais, políticas educacionais contemporâneas e condições institucionais das escolas. Afinal, diferentemente de ser considerada mera consequência de dificuldades individuais, ela é expressão das próprias contradições presentes no contexto da sociedade capitalista.

Em suma, a precarização das condições de vida das classes populares, as dificuldades estruturais das redes públicas de ensino, as práticas pedagógicas excludentes e a intensificação das avaliações externas configuram elementos que interferem diretamente na permanência dos estudantes na escola. Por isso, compreender a evasão exige superar análises individualizantes e reconhecer as múltiplas determinações que atravessam o fenômeno na realidade brasileira.

Palavras-chave: evasão escolar; escola pública; educação básica; condicionantes contextuais; condicionantes intraescolares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagen***s*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos; SOUZA, Ana Paula Silva; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 9, n. 19, p. 70-94, 2009. Disponível em: Revista Profissão Docente. Acesso em: 12 maio 2026.

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

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Thesaurus Brasileiro da Educação. Brasília, DF: INEP, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores educacionais: taxas de transição.** Brasília: Inep, s.d. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra n. 120, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Edição 14 de abril de 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 09 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 248, 23 de dezembro de 1996, p. 1.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

G1. **Paraná anuncia ampliação de programa para saúde de educadores**: em seis dias, duas professoras morreram durante expediente. 7 jun. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2025/06/07/parana-anuncia-ampliacao-de-programa-para-saude-de-educadores-em-seis-dias-duas-professoras-morreram-durante-expediente.ghtml. Acesso em: 12 maio. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

UNICEF. **Impactos da pandemia de COVID-19 na educação no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2022.

EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL NO PÓS-1970: REVISITANDO A ASPECTOS DO CONTEXTO NACIONAL E DA AÇÃO DO ESTADO

MANENTI, Joziane Rovaris
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jr.manennti@gmail.com

A educação escolar no Brasil, embora seja reconhecida há muito tempo como um direito fundamental, carrega uma história marcada por distâncias entre o que está garantido nas leis e o que, de fato, chega à população. Ao longo dos anos, muitas dessas garantias não se transformaram em acesso igualitário e em condições adequadas de aprendizagem para todos, revelando uma dívida educacional que ainda persiste.

É verdade que houve avanços importantes, principalmente na ampliação do acesso à escola, mas isso não foi suficiente para assegurar uma educação de qualidade. Como observa Cury (2014, p. 21), esse cenário é reflexo de um processo em que a "oferta institucional e sistemática não só **se** deu após grande demora como também se pautou pela desigualdade e discriminação". Por isso, ao olhar para a realidade atual, é preciso considerar que muitos dos desafios enfrentados são resultado de um processo histórico marcado por desigualdades, omissões e falta de investimentos contínuos e suficientes na educação.

Diante dessa realidade, ao se considerar o fenômeno da evasão a partir da década de 1970, marcação temporal neste estudo, requer considerar que o país atravessava uma transição socioeconômica marcada pela urbanização acelerada e pelo êxodo rural, processos que comprimiram as camadas populares em periferias urbanas sem a infraestrutura necessária. Nessa década, embora a Lei nº 5.692/1971 tenha estabelecido a obrigatoriedade do ensino de oito anos, a educação não se configurava efetivamente como um direito social universal, afinal "a lei não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico" (Shiroma; Moares; Evangelista 2000, p. 39), além do fato de o regime militar ter diminuído a destinação de recursos à educação. O resultado dessas circunstâncias foram altas taxas de analfabetismo e a exclusão sistemática dos filhos das classes trabalhadoras.

Desde então, com as transições políticas ocorridas no país, também o papel da educação pública foi implicado: de uma educação predominantemente tecnocrática e seletiva para um direito universal e dever do Estado, fruto do processo de redemocratização e da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Portanto este estudo tem por objetivo examinar de forma contextualizada o fenômeno da evasão escolar na Educação Básica no pós-1970, considerando o tensionamento entre a garantia legal do direito à educação e as desigualdades estruturais históricas que condicionam a permanência do estudante da escola pública brasileira.

Temos ciência, conforme ensina Triviños (1987, p. 138), que "é impossível conceber um fato social desprovido de raízes históricas, significados culturais ou de vinculações essenciais com a macrorrealidade social". Sob essa premissa, o presente trabalho fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e ampara-se em pesquisa bibliográfica e em pesquisa documental.

Com base nessa perspectiva teórico-metodológica, entendemos que reformas educacionais no contexto da sociedade capitalista, ainda que sejam apresentadas como avanços universais, frequentemente tendem a se configurar apenas como ajustes técnicos para que os trabalhadores continuem úteis ao sistema de produção e para que a desigualdade, coerente com essa continuidade, não seja efetivamente enfrentada. Como observa Frigotto (2010, p.154), "a súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital [...] do que a autonegação da forma capitalista de relação humana".

Tal abordagem nos alerta para a necessidade de olhares e análises que ultrapassem o discurso oficial, para desvelarmos a verdadeira serventia das mudanças se processam no campo social, sob o capitalismo, embora não se deva ignorar que elas também são resultado de disputas, no contexto da luta de classe. Ou seja, é preciso buscarmos as determinações mais profundas do fenômeno que se tenha em causa, como é o caso da evasão, diante da subordinação da "função social da educação, de forma controlada, para responder às demandas do capital" (Frigotto, 2010, p. 28).

Importa assinalar que a educação no Brasil, a partir dos anos de 1960, sob a lógica do capital humano passou a ser definida "como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção" (Frigotto, 2010, p. 20). Daí a reforma do ensino de 1º e 2º graus, materializada pela Lei nº 5.692/71, ter se consolidada como um marco do autoritarismo tecnocrático no país, ao subordinar a formação escolar às necessidades de expansão do capitalismo dependente. Essa mudança estrutural ocorreu em um contexto de profunda transformação social, evidenciada em dados que apontam a década de 70 como a de maior êxodo rural no país: enquanto na década de 50 a população rural equivalia a 64% do total, nesse período ela caiu para 44% (Traspadini, 2019).

No final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, o Brasil enfrentou desafios significativos relacionados à evasão escolar. Na transição do regime empresarial-militar para a redemocratização, a educação passou a ser alvo de críticas por parte dos educadores, mobilizados para reivindicar melhores condições educacionais no país. Foi um tempo de intensos debates e questionamentos, tanto sobre o acesso à educação pública quanto sobre a função social da educação escolar, tempo em que a população brasileira já compreendia cerca de 120 milhões, com 66,7% dela residindo em área urbanas (IBGE, [202-?]).

Entre as pautas de reivindicações sociais e no interior dos movimentos sociais que se seguiram no final da década de 1980, os debates sobre a evasão escolar se intensificaram, bem como sobre políticas públicas endereçadas à permanência dos estudantes na escola. Reforçou essa bandeira, a promulgação da Constituição Federal de

1988, segundo a qual a educação é um direito de todos e um dever do Estado. A Carta Constitucional também estabeleceu diretrizes inéditas para garantir a permanência e a qualidade educacional: princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art. 206). Soma-se a isso, a garantia de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 208).

Na década de 90, dados davam conta que, aproximadamente, 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental deixavam de estudar por volta do quinto ano (Silva, 2008, p. 524). Nesse período o Ministério da Educação (MEC) implementou, à luz de reformas neoliberais no país, mudanças curriculares e da organização geral da escola, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Também políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), posteriormente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), dentre outras.

Mesmo com o avanço de políticas públicas que, em seus objetivos declarados, visavam combater à evasão escolar na Educação Básica, os dados revelam que o desafio persistiu. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006, divulgada em setembro desse ano, apontou que, dos cerca de 59 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar, aproximadamente 14 milhões estavam fora da escola (Harnik, 2008). Uma realidade que alerta ainda mais para o fato de que a evasão escolar não é apenas uma estatística a ser alterada. Ela constitui, muito antes, um desrespeito flagrante ao direito social à educação.

Medidas diversas, como a criação do Programa Bolsa Família, em 2004, e do Índice de Desenvolvimento da educação Básica (Ideb), formalizado em 2007, promoveram uma queda gradual das taxas de evasão. No primeiro caso, pelo fato de o recebimento do benefício pelas famílias depender da frequência escolar mínima dos filhos em idade escolar, enquanto no segundo caso, em virtude do monitoramento do rendimento dos estudantes, com consequências às escolas, sejam elas simbólicas ou concretas.

Mesmo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar, dos quatro aos 17 anos, a evasão escolar seguiu sendo um problema agudo no país. De acordo com os dados de 2023, o Brasil enfrenta desafios significativos para cumprir as metas de rendimento no Ensino Fundamental estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) / 2014-2025, conforme evidencia o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024).

No que diz respeito à frequência escolar (Indicador 2A), o país registrou um índice de 95,7% entre crianças e jovens de 6 a 14 anos, o que representa uma queda preocupante em comparação com os 98,1% alcançados em 2018. É dizer que, para se atingir a meta de universalização (100%), ainda seria necessário avançar 4,3 pontos

percentuais. Paralelamente, a conclusão na idade recomendada (Indicador 2B) também permanece aquém do esperado: apenas 84,3% dos jovens de 16 anos concluíram o Ensino Fundamental em 2023, deixando o indicador 10,7 pontos percentuais abaixo do objetivo de 95% previsto no PNE 2014-2025, para o final do período.

Apesar de avanços ao longo da década, os impactos da pandemia de Covid-19 favoreceram o retrocesso nos indicadores, fazendo com que em 2023 ficassem abaixo da linha de base de 2012. Além disso o indicador 2B do PNE, que media a proporção de jovens de 16 anos com Ensino Fundamental concluído, também ficou distante da meta, tendo atingido apenas 84,3% em 2023, o que evidencia que, embora haja progresso, os desafios para o cumprimento da meta persistem (Brasil, 2024)

Além do não cumprimento das metas anteriores, os dados evidenciam fortes desigualdades regionais, sociais e raciais, mantendo jovens pobres, negros e moradores de áreas rurais em situação de maior desvantagem. Como o avanço da última década não foi suficiente para superar esses desafios estruturais, o enfrentamento à evasão escolar manteve-se como prioridade no novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036 Brasil, 2026). O plano estabelece no capítulo III, artigo 4º, inciso II, melhorar a qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, consideradas as dimensões do acesso, da permanência, da inclusão, da infraestrutura, dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem e de desenvolvimento

Concluímos que, ao longo da história recente da educação brasileira, a evasão escolar foi e segue sendo um dos maiores desafios. É um fenômeno que reflete as desigualdades sociais, pois recai diretamente sobre a classe trabalhadora, sem que as políticas educacionais formalmente dirigidas à questão tenham sido suficientemente consistentes para possibilitar avanços mais significativos em relação a essa problemática, embora sejam elas peças fundamentais em nossa sociedade. Por isso, a importância que se considerar as contradições entre a função ideológica do Estado e a luta pelo direito à educação, compreendendo que a permanência estudantil não é um dado isolado, mas o resultado de um processo histórico condicionado pelas relações de produção e pelas disputas de classe na sociedade brasileira.

Por fim, também destacamos a importância de o pesquisador em educação ter em conta o contexto e as condições sociais em que se desenvolve determinado fenômeno, compreendendo que ele faz parte de uma rede de relações históricas e sociais mais amplas. Tal postura analítica é fundamental, dado que, conforme contribui Mészáros (2008, p. 25), "uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social".

Palavras-chave: evasão escolar; políticas educacionais; educação básica; direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra n. 120, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição 14 de abril de 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1052-1066, dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica e social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARNIK, Simone. 24,2% das crianças e dos jovens estão fora da escola, mostra IBGE. **G1**, 28 mar. 2008. Disponível em: G1 > Vestibular e Educação – NOTÍCIAS – 24,2% das crianças e dos jovens estão fora da escola, mostra IBGE. Acesso: 30 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasil em síntese: **População total (1980 – 2010)**. Rio de Janeiro: IBGE, [202-?]. Disponível em: https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/populacao-total-1980-2010.html. Acesso em: 20 abr. 2026.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Bom Tempo, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Políticas públicas e educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 521-532, jan./dez. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRASPADINI, Roberta. O êxodo rural no Brasil: entre a expulsão e a resistência. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DO BELO DISCURSO A UM OBJETIVO NEFASTO

DILL, Katia Diana
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
katia.dill@unoesc.edu.br

O Novo Ensino Médio trouxe para a vida dos jovens brasileiros uma gama imensa de mudanças na matriz curricular. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que trata da Reforma do Ensino Médio, traz uma matriz curricular organizada em duas partes: a que compõem a formação geral básica e outra, por itinerários formativos, com a oferta de componentes eletivos e trilhas de aprendizagem. Junto a essas mudanças, surge o componente curricular Projeto de Vida, com um olhar para as juventudes, proporcionando espaço para organizar o futuro e objetivos nas dimensões pessoal, cidadã e profissional.

Por meio da proposta da BNCC, entende-se que todas as juventudes possuem as mesmas condições e qualidade de acesso à educação. Para auxiliar nesse caminho, elabora-se um projeto de vida, que pela Lei 13.415/2017, torna-se componente curricular obrigatório no Novo Ensino Médio (NEM). Conforme a BNCC (Brasil, 2018), o projeto de vida corresponde às aspirações e perspectivas que os estudantes constroem e ressignificam ao longo de suas trajetórias, em um processo relacionado ao desenvolvimento de suas identidades e influenciado por contextos culturais e demandas sociais que podem tanto favorecer quanto limitar seus desejos.

De acordo com o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) (Santa Catarina, 2019), esse componente curricular busca proporcionar aos estudantes experiências e situações de aprendizagem relacionadas aos seus interesses, favorecendo o fortalecimento da autonomia, do protagonismo e da responsabilidade diante de suas escolhas futuras. Os Roteiros Pedagógicos (Santa Catarina, 2021, p. 10) destacam que "é prioritário que os jovens desenvolvam o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade por suas escolhas, assegurando as aprendizagens comuns a todos e a oferta de itinerários formativos". Isso mostra uma perspectiva perigosa, pois na realidade da escola pública, essa oferta não é igualitária e as instituições escolares não possuem nem o mesmo público e nem as mesmas condições estruturais.

A elaboração dos Roteiros Pedagógicos contou com a participação do Instituto iungo, o que denuncia a interferência de órgãos do terceiro setor, portanto, um Aparelho Privado de Hegemonia (APH) (Gramsci, 2024), na elaboração de políticas para a educação catarinense. Diante desta contextualização, o presente estudo tem por objetivo analisar como as práticas e narrativas do Instituto iungo, enquanto Aparelho Privado de Hegemonia, influenciaram as diretrizes pedagógicas do Componente Curricular Projeto de Vida no Estado de Santa Catarina.

A problemática que emerge é a seguinte: de que maneira as práticas e narrativas do Instituto iungo, enquanto Aparelho Privado de Hegemonia, influenciaram as diretrizes pedagógicas do Componente Curricular Projeto de Vida em Santa Catarina? Essa problemática procura discutir quais são as orientações dadas pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em parceria com Instituto iungo para a condução dessas aulas, com base nos Roteiros Pedagógicos para o Componente Projeto de Vida.

Para desenvolver esta análise, foi utilizada abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, com análise dos dados por meio da análise do discurso. Este tipo de análise é muito bem conceituada por Orlandi (2003), onde diz que a análise de discurso busca trazer sentido para a linguagem, sendo um trabalho simbólico que une as práticas sociais, parte integrante do homem e da sua história. Ou seja, analisa como os discursos são construídos e levados adiante com seus contextos históricos e ideológicos.

O percurso estrutural deste estudo traz a análise das políticas públicas educacionais, evidenciando a influência de Organismos Internacionais e dos Aparelhos Privados de Hegemonia na sua elaboração com ênfase na preparação para o mercado de trabalho. Assim como se estabelece reflexões sobre os dados encontrados no decorrer do estudo, seguidas das considerações finais.

O Ensino Médio no Brasil, ao longo dos anos, passou por várias alterações. Essa etapa da educação básica se mostra atrativa aos interesses econômicos, como fonte de mão de obra para o mercado de trabalho. Por isso, há interferências de organismos internacionais na formulação das políticas pensadas para essa etapa de ensino, a exemplo da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Banco Mundial (BM), entre outras instituições que compõem o terceiro setor.

A LDB 5.692/71 (Brasil, 1971) já preconizava uma educação tecnicista e profissionalizante. Em seguida, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) configurou o Ensino Médio como a última etapa da educação, mas só em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), essa etapa passaria a ser obrigatória, tendo em vista que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos. Nos últimos anos, o Ensino Médio vem passando por reformas que transformaram a vida dos estudantes e o contexto escolar.

A Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), vem propondo reforma no Ensino Médio, com alteração de carga horária, promovendo a implementação da escola em tempo integral e flexibilizando o currículo. Esta medida dá origem à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), com alterações significativas no currículo, diminuindo a carga horária de alguns componentes e introduzindo itinerários formativos que passam a compor a parte flexível do currículo, visando a formação integral do estudante, inclusive o componente Projeto de Vida.

A elaboração da BNCC finalizada em 2018, passa a contemplar o Ensino Médio, contendo as alterações da Lei nº 13.415/2017 e apresenta uma construção baseada em educação por competências socioemocionais. Estas competências são incluídas na educação como habilidades que os estudantes devem desenvolver ao final do Ensino

Médio. Segundo o Instituto Ayrton Senna (2026), as competências socioemocionais correspondem a capacidades individuais de pensar, sentir e agir, influenciando a maneira como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com os outros, traçam objetivos, tomam decisões e lidam com situações novas ou adversas. De certa forma, essas palavras dão a entender que o jovem é o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, eximindo o Estado de sua responsabilidade (Simão,2022).

Vale ressaltar que, segundo Simão (2022), as competências socioemocionais formam um sujeito estável emocionalmente, sendo previsível e resiliente, pois é conveniente ao padrão burguês do capital a alienação desse sujeito. Construir um currículo que reduza a carga horária de componentes como Sociologia, Arte e Filosofia para incluir componentes eletivos e voltados à formação técnica, tiram a perspectiva crítica e transferem para o interesse do capital.

A BNCC (Brasil, 2017), com base nas competências socioemocionais apresenta alguns termos contemporâneos, que a princípio parecem positivos, mas que nada mais são do que palavras bonitas com o objetivo de culpabilizar os estudantes pelas suas escolhas. São elas: protagonismo juvenil, empreendedorismo, resiliência, autogestão e outras. “Essa visão do protagonismo juvenil, no entanto, não envolve a participação ativa dos jovens na construção da vida escolar, da comunidade e de toda a sociedade” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 9). Esses termos, dão a ideia de que o jovem tem a possibilidade de escolha, o que não é real, e que ele é responsável por elas.

No ano de 2022, todas as escolas aderiram à nova matriz curricular do Novo Ensino Médio (NEM). Dentro dessas determinações, cada unidade federativa organizou o seu currículo de acordo com a sua realidade e Santa Catarina publicou em 2020 o Currículo Base do Território Catarinense – EM (CBTC-EM), juntamente com os Roteiros Pedagógicos para o componente Projeto de Vida.

O componente curricular Projeto de Vida propõe ao jovem um espaço para pensar e organizar seu futuro pessoal e profissional.), O componente curricular Projeto de Vida, inserido no Novo Ensino Médio, fundamenta-se na perspectiva da Educação Integral, visando à construção do projeto pessoal dos estudantes e ao desenvolvimento de dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais, especialmente voltadas à inserção no mundo do trabalho (Müller; Fontanella, 2024; Simão, 2022). Com isso vieram muitos desafios, como adaptar o currículo em escolas sem estrutura e atender a componentes que não possuem professores habilitados para trabalhar.

Para auxiliar na condução dessas aulas, foram elaborados, em nível de Brasil, livros didáticos na perspectiva neoliberal, com interesse em formar para suprir a demanda do mercado. Conforme Achterberg (2022, p. 203), “ao capacitarem-se, automaticamente os jovens poderão ocupar empregos “novos”; porém, sabemos que não é assim que funciona o capitalismo”. Ou seja, responsabilizam o estudante pelo seu desempenho e inserção no mercado de trabalho formal ou informal.

O Estado de Santa Catarina, elaborou um manual intitulado "Roteiros Pedagógicos para o componente Projeto de Vida" (Santa Catarina, 2021), para orientar os professores responsáveis pelo componente. Esse documento evidencia a participação de APHs na sua elaboração, a exemplo do Instituto Iungo e, desse modo, constata-se que a Reforma do Ensino Médio possibilitou a contribuição da iniciativa privada, onde se valorizou a parte flexível em relação à formação geral limitando o direito à educação, que tem como premissa o acesso aos conhecimentos básicos de todas as áreas (Mueller; Fontanella, 2024).

O Instituto Iungo é uma ONG que atua na formação de professores. Embora seja uma organização brasileira sem fins lucrativos, ela simpatiza com a OCDE e outros organismos internacionais, pedindo aconselhamentos e buscando inspirações. Ele é mantido pelo Instituto MRV e pelo Movimento bem maior, sendo o BNDES o financiador das iniciativas do Instituto (Instituto Iungo, 2026).

Quando o Estado abre mão do seu dever de cuidar da educação, deixando este campo para o terceiro setor, ele abre portas para o interesse do capital, ditando as regras e conduzindo a educação pública por caminhos que atendem às suas necessidades, as quais incluem a mão de obra para atender a demanda do mercado. Segundo Mueller e Fontanella (2024), o currículo funciona como um mecanismo de manutenção da hegemonia da classe dominante, contribuindo para a preservação do status quo e para a reprodução das desigualdades sociais. Tais aparelhos se utilizam dessas políticas, através de seus intelectuais orgânicos (Gramsci, 2024), para perpetuar a hegemonia dominante.

Na contemporaneidade, nota-se a intensificação da participação do empresariado brasileiro no campo educacional, que atua de maneira organizada e politicamente fortalecida na construção de uma concepção econômica de educação, o que tende a suprimir sua dimensão humana e formativa.

O discurso dessas políticas é agradável aos ouvidos dos estudantes e até do corpo docente da escola, mas na prática, além de fortalecer hegemonias, evidencia as desigualdades. Uma vez que a oferta de ensino é diferente entre as escolas públicas e entre o ensino público e privado, o que torna inviável o princípio da escolha formativa preconizada pelo Novo Ensino Médio. Mueller e Fontanella (2024,) reforçam que a aplicação dessas propostas no contexto escolar, enfrenta diferentes limitações evidenciadas pelas carências presentes nas escolas públicas, entre elas a ausência de infraestrutura adequada, qualificação profissional e formação de professores. Dessa maneira, a análise de como este componente é organizado nas escolas, torna-se importante para avaliar a sua relevância na vida do estudante.

Analisar as conjunturas que permeiam a educação brasileira é um campo vasto e que possui diversos desdobramentos. Fica evidente a influência de organismos externos que procuram controlar as políticas públicas para manter seus interesses, seguindo uma lógica neoliberal, defendendo o capital. Esses organismos atuam divulgando um discurso que soa positivamente para a sociedade em geral e acabam por concordar com o mesmo.

Os documentos, sendo orientados pelas competências socioemocionais, formam estudantes que preconizam a individualidade, promovem um pensamento de super-heróis (os que conseguem, resolvem e salvam), porém quando permeados pela realidade, deparam-se com discursos não funcionais, o que contribui para agravamento da saúde mental desses jovens.

Este estudo segue o sentido de que a valorização e o respeito aos jovens em sua diversidade, é ponto para a formação em uma educação crítica e emancipatória, para que sejam capazes de se apropriar do conhecimento científico e tenham possibilidades de um futuro promissor com igualdade e equidade. Essa realidade parece cada vez mais distante, contudo, faz-se importante e necessário conhecer e investigar as políticas públicas em educação.

Palavras-chave: Projeto de vida; novo ensino médio; roteiros pedagógicos do Estado de Santa Catarina; Instituto Iungo.

REFERÊNCIAS

ACHTERBERG, Guilherme Baumann. **O mundo do trabalho em livros didáticos de Projeto de Vida para o Ensino Médio.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, SC. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12849164. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 mai. 2026.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 12 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13.fev.2026.

BRASIL. Secretaria Geral**. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13.fev.2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 04 mar. 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: obra completa. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. p. 1623-1661 (Caderno 12). PDF

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais dos estudantes**. 2026. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/?gad_source=1&gad_campaignid=20262071404&gbraid=0AAAAAD0m3X6WEPJZPcC_tYjXM2dceYXac&gclid=CjwKCAiAwNDMBhBfEiwAd7ti1AU8FNSner1cw0If2iLeQoCKSH7aPffIRozrD62juOWiqd5Y3XQp3xoCw0UQAvD_BwE#o-que-sao-as-competencias-socioemocionais. Acesso em: 17 fev. 2026.

INSTITUTO IUNGO. **Parceiros**. 2026. Disponível em: https://iungo.org.br/parceiros/. Acesso em: 18 fev. 2026.

MUELLER, Rafael Rodrigo; FONTANELLA, Juciléia. O projeto de vida como componente do currículo base do ensino médio no território catarinense: análise dos seus limites e das suas possibilidades. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 2, p. e5313, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.2-240. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5313. Acesso em: 11 dez. 2025.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Roteiros Pedagógicos para o Componente Projeto de Vida**. Florianópolis – SC. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; KRAWCZYK, Nora Rut.; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374933001_Juventudes_novo_ensino_medio_e_itinerarios_formativos_o_que_propoem_os_curriculos_das_redes_estaduais. Acesso em: 12 mai. 2026.

SIMÃO, Andréia Aparecida. **Competências Socioemocionais na Formação do Trabalhador: interesses de classe na relação OCDE e Instituto Ayrton Senna.** Tese. Doutorado em Ciências da Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11727580. Acesso em: 10 dez. 2025.

EDUCAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO E IDEOLOGIA: ANÁLISE CRÍTICA DO REEL FUTURE-SE

DAMBROS, Leticia Regina
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
leticia.dambros@unoesc.edu.br

MARINELLO, Maria Rita
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
maria.marinello@unoesc.edu.br

Financiamento: Fapesc e Capes/Prosuc

A Educação Superior ocupa posição estratégica nas disputas econômicas, políticas e sociais contemporâneas, especialmente diante das transformações produzidas pelas dinâmicas neoliberais e pelas reconfigurações do mundo do trabalho. Conforme discute Frigotto (2010), as políticas educacionais contemporâneas passam a incorporar, de forma crescente, racionalidades vinculadas à produtividade, à eficiência e às demandas do capital, deslocando a educação para perspectivas orientadas pela lógica do mercado. Nesse contexto, discursos relacionados à inovação, ao empreendedorismo e à competitividade passaram a ocupar espaço significativo nas políticas educacionais e nas formas de representação da universidade.

Sguissardi (2009, p. 169) afirma que "(...) talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade "pública" e privada neoprofissional, heterônoma e competitiva". Tal processo também se manifesta nas formas contemporâneas de comunicação institucional e governamental, especialmente nas redes sociais digitais, que se tornam importantes espaços de circulação e legitimação de determinadas concepções sobre educação, trabalho e sociedade. As plataformas digitais passaram a ocupar papel estratégico na circulação de discursos institucionais e governamentais, atuando também como espaços de produção de consenso e disputa de significados sobre educação, trabalho e sociedade.

As reflexões apresentadas neste estudo emergem das discussões desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), vinculado à linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania, ao Componente curricular Escola e Trabalho e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação Superior de Santa Catarina (GEPPPPES/SC), articulando-se às discussões sobre Educação Superior, ideologia e produção de consensos na contemporaneidade.

Diante disso, o presente estudo propõe analisar criticamente as significações ideológicas sobre trabalho e Educação Superior presentes no reel[1] de divulgação do programa Future-se, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) na plataforma Instagram. Lançado durante o governo Jair Bolsonaro, o programa foi apresentado como proposta de modernização das universidades federais, articulando elementos como empreendedorismo, inovação, internacionalização, desenvolvimento tecnológico e captação de recursos privados.

O programa Future-se também foi alvo de críticas relacionadas à ampliação das parcerias público-privadas e à intensificação da lógica mercadológica. Conforme discutido no estudo O FUTURE-SE SEM FUTURO (2020), a proposta articula concepções alinhadas à racionalidade neoliberal e à inserção de princípios empresariais na gestão universitária.

Problematiza-se, nesse contexto, como os discursos presentes na comunicação governamental digital contribuem para a produção de concepções ideológicas (Gramsci, 2001; Fairclough, 2001) acerca da Educação Superior e do trabalho na contemporaneidade. O estudo busca compreender quais representações de universidade são mobilizadas no reel analisado, que perfil de trabalhador é construído discursivamente e de que maneira os elementos discursivos e visuais presentes no conteúdo associam formação superior, inovação e empregabilidade. Assim, o objetivo do trabalho consiste em analisar criticamente as significações ideológicas presentes no reel de divulgação do programa Future-se publicado pelo MEC no Instagram.

A relevância da pesquisa fundamenta-se na crescente utilização das plataformas digitais como espaços estratégicos de comunicação institucional e política, especialmente no campo educacional. Embora existam pesquisas voltadas às políticas educacionais, à comunicação digital e à Educação Superior, ainda são limitados os estudos que articulam análise crítica do discurso, ideologia e produção discursiva de concepções sobre trabalho e universidade em conteúdos audiovisuais governamentais disseminados em redes sociais digitais.

Teoricamente, o estudo fundamenta-se nas contribuições de Gramsci (2001) acerca de hegemonia, consenso e ideologia, compreendendo os meios de comunicação como espaços de disputa e direção cultural. As discussões sobre trabalho e neoliberalismo apoiam-se especialmente em Antunes (2018), que analisa as transformações contemporâneas do mundo do trabalho marcadas pela flexibilização, pela lógica da produtividade e pela constituição de um trabalhador permanentemente adaptável e competitivo.

As reflexões de Frigotto (2010) e Ramos (2011) também contribuem para compreender como as políticas educacionais contemporâneas passam a enfatizar competências, produtividade e adaptação às demandas do mercado. Nesse contexto, Frigotto (2010, p. 18) afirma que "a subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção contínua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta", evidenciando como as racionalidades neoliberais atravessam as políticas educacionais contemporâneas.

[1] Formato de vídeo curto da plataforma Instagram (Instagram, 2026).

No campo da linguagem e da comunicação, utiliza-se a Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001), compreendendo o discurso como prática social atravessada por relações de poder e ideologia. Para Fairclough (2001, p. 22), "os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem'". Tal perspectiva permite compreender os conteúdos audiovisuais e comunicacionais como mecanismos de produção de concepções sociais e políticas.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa documental. A análise do reel publicado pelo MEC no Instagram será realizada a partir da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001), considerando elementos verbais, visuais e simbólicos presentes na peça digital e suas relações com os contextos políticos e ideológicos de produção. A investigação observa categorias como escolhas lexicais, interdiscursividade, silenciamentos e representações sobre Educação Superior e trabalho.

Conforme observado na Figura 1, o reel utiliza elementos visuais associados à modernização, à inovação e ao empreendedorismo, articulando estratégias audiovisuais que aproximam a comunicação governamental da estética publicitária contemporânea.

Figura 1 – Reel de divulgação do programa Future-se publicado pelo MEC no Instagram.



Fonte: Instagram @mineducacao (2019).

A análise do reel evidencia a recorrência de expressões como "empreendedorismo", "inovação", "internacionalização" e "desenvolvimento econômico e social", revelando escolhas lexicais associadas à racionalidade

empresarial e à lógica da produtividade. Sob a perspectiva da análise crítica do discurso de Fairclough (2001), tais construções discursivas não operam apenas como descrições neutras da Educação Superior, mas como mecanismos de produção de determinadas concepções sobre universidade, trabalho e desenvolvimento.

Ao enfatizar elementos como captação de recursos privados, inovação tecnológica e aproximação com o setor empresarial, o reel mobiliza significações que aproximam a universidade de racionalidades neoliberais e mercadológicas. Observa-se que a peça apresenta a universidade como espaço estratégico para o desenvolvimento econômico e para a inserção competitiva dos sujeitos no mercado de trabalho, reforçando perspectivas alinhadas à lógica empresarial contemporânea.

Observa-se ainda a presença de interdiscursividade no conteúdo analisado, articulando discursos empresariais, tecnológicos e educacionais. A universidade é representada a partir de categorias tradicionalmente vinculadas ao mercado, como inovação, eficiência, competitividade e captação de recursos, aproximando a Educação Superior de racionalidades empresariais contemporâneas. Os elementos presentes na Figura 2 evidenciam a centralidade atribuída à inovação e ao empreendedorismo como eixos discursivos do programa Future-se.

Figura 2 – Elementos discursivos relacionados à inovação e ao empreendedorismo presentes no reel



Fonte: Instagram @mineducacao (2019).

Além dos elementos verbais, a estética audiovisual do reel também produz significações ideológicas importantes. O uso de linguagem simplificada, recursos gráficos dinâmicos, trilha sonora acelerada e edição rápida aproxima a comunicação governamental dos formatos característicos da publicidade digital e das plataformas de

entretenimento. Essa estética produz sensação de modernidade, inovação e eficiência, reforçando a ideia de que a universidade deve adaptar-se às transformações do mercado contemporâneo.

A ausência de referências à formação crítica, à democratização do acesso ou à universidade como direito social evidencia também processos de silenciamento discursivo, nos quais determinados sentidos são privilegiados em detrimento de outros. Conforme Fairclough (2001), as práticas discursivas operam tanto por aquilo que explicitam quanto pelos sentidos que silenciam e marginalizam. As concepções predominantes concentram-se no empreendedorismo, na competitividade e na inovação tecnológica, evidenciando um deslocamento discursivo da Educação Superior para perspectivas alinhadas à racionalidade neoliberal. O silenciamento dessas dimensões evidencia a priorização de concepções alinhadas ao produtivismo educacional e às racionalidades neoliberais contemporâneas.

Conforme apresentado na Figura 3, o reel associa diretamente Educação Superior, inovação tecnológica e desenvolvimento econômico, reforçando representações da universidade vinculadas à lógica empresarial contemporânea.

Figura 3 – Associação entre Educação Superior, inovação e desenvolvimento econômico no reel analisado



Fonte: Instagram @mineducacao (2019).

Os resultados da análise indicam que o reel do programa Future-se atua como mecanismo de produção de consenso acerca de perspectivas neoliberais relacionadas à Educação Superior e ao trabalho. A universidade é apresentada prioritariamente como espaço de inovação, produtividade e desenvolvimento econômico, enquanto

a formação acadêmica aparece vinculada à preparação de sujeitos competitivos, empreendedores e adaptáveis às demandas do mercado contemporâneo. Tais elementos evidenciam a presença de construções ideológicas que contribuem para a legitimação de determinadas racionalidades políticas e econômicas no campo educacional.

As estratégias discursivas presentes no reel atuam na produção de consensos e formas de hegemonia, contribuindo para naturalizar determinadas concepções sobre Educação Superior e trabalho na contemporaneidade.

Conclui-se que a comunicação governamental digital constitui importante espaço de produção e circulação de discursos ideológicos sobre Educação Superior e trabalho. A análise do reel do programa Future-se evidencia a utilização de estratégias discursivas e audiovisuais que reforçam um ideário orientado à produção de consenso em torno da superioridade da lógica privada sobre a pública. Nesse contexto, a universidade passa a ser representada como instituição que deve tornar-se eficiente, competitiva e inovadora por meio da adoção de princípios empresariais de gestão, produtividade e captação de financiamento. Dessa forma, o estudo contribui para as discussões sobre ideologia, comunicação digital e produção de consensos na Educação Superior contemporânea.[2]

Palavras-chave: educação superior; trabalho; ideologia; comunicação digital; análise crítica do discurso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTAGRAM. **Reels**. [S. l.], [20--]. Disponível em: https://about.instagram.com/features/ reels. Acesso em: 15 maio 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Future-se**. Instagram, 27 dez. 2019. 1 reel. Disponível em: https://www.instagram.com/mineducacao/reel/B6l4PXahdXP/. Acesso em: 9 maio 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[2] Utilizou-se IA generativa para revisão ortográfica e gramatical.

REVISTA DIREITOS, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL. **O Future-se sem futuro**. [S. l.], v. 6, n. 10, p. 261-350, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/9758. Acesso em: 15 maio 2026.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2017.

PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI): DISPUTAS DE CONCEPÇÕES NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

SCHAEFER, Marciele
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marcieleschaefer@hotmail.com

O presente trabalho tem por objetivo analisar a política de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), quanto ao seu processo de criação, interferências que atravessaram sua implementação e reconfigurações decorrentes de disputas de concepções sobre Educação Infantil, docência e alfabetização. O estudo é parte de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento, que aborda a formação continuada de professores da Educação Infantil por meio do LEEI, formação da qual participei como formadora em dois municípios catarinenses.

A análise aqui construída baseia-se em bibliografia que discute a política em questão e em documentos oficiais que explicitam seus objetivos e orientações, bem como em produções que problematizam sua inserção em programas mais amplos de formação continuada e políticas de alfabetização.

As questões que mobilizam o estudo são: de que forma o LEEI, concebido como projeto de formação continuada ancorado em concepções críticas de leitura e escrita na Educação Infantil, foi sendo reconfigurado ao longo de sua trajetória, especialmente quando incorporado a programas como o Pacto Nacional Criança Alfabetizada (PNAIC) e, mais recentemente, ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)? Em que medida tais reconfigurações expressam disputas mais amplas sobre o lugar da Educação Infantil nas políticas educacionais e sobre a própria concepção de formação docente?

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental, que toma como fontes documentos oficiais (leis, portarias, orientações do MEC), materiais produzidos no âmbito do LEEI, do PNAIC e do CNCA, além de estudos que analisam essas políticas (Brião, 2019; Kramer, 2006, entre outros). A partir dessas fontes, busca-se compreender as continuidades e rupturas na concepção de formação continuada para professores da Educação Infantil, bem como as disputas de concepções que atravessam o LEEI.

Ao analisar as políticas educacionais no Brasil, em uma perspectiva histórico-dialética, podemos entender a forma como o Estado compreende o papel da Educação na reprodução ou na transformação das relações sociais, assim como as continuidades, rupturas e contradições que marcam a educação no país em diferentes contextos históricos. No Brasil contemporâneo, as políticas educacionais ganharam, concretamente, maior ênfase a partir de

1990 (Gatti, 2010), motivadas pela Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, já com fortes impactos da agenda neoliberal no país.

Nesse mesmo período, questões emergentes da sociedade contemporânea em relação ao aperfeiçoamento profissional no âmbito educacional fortaleceram a necessidade da formação continuada de professores (Gatti, 2010). Nesse sentido, sobressaíram políticas de formação continuada para os professores, apresentadas como estratégia para desenvolver continuamente esses profissionais e adequar suas práticas às necessidades do contexto atual.

Entretanto, a criação dessas políticas não pode ser compreendida apenas como resposta técnica a problemas do sistema educacional. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as políticas são mediadas, por lutas, conflitos e estrategicamente elaboradas para expressar as ideias de quem está no poder. Dessa forma vão disseminando mecanismos de regulação do trabalho docente, definindo quais concepções de ensino, de infância e de alfabetização são consideradas legítimas, além de alinharem as redes de ensino a agendas nacionais e internacionais de avaliação e responsabilização.

É nesse contexto que se situa o LEEI, projeto de formação continuada direcionado para professores da educação infantil. Sua implementação e seu processo de execução são permeados por um prolongado debate entre os diferentes atores que possuem concepções e interesses diversos acerca da formação docente.[1]

As primeiras discussões emergiram de debates acionados pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita (LEEI, *s.d., online*). Ao acompanhar a sua formulação e implementação, observamos sinais que a formação continuada, longe de constituir mero aperfeiçoamento profissional, situa-se em disputas mais amplas acerca do sentido social da Educação Infantil, da concepção de docência e da infância.

Em 2008, estiveram envolvidos na pesquisa e elaboração do LEEI o Ministério de Educação (MEC) e universidades parceiras, sendo promovido pela Coordenação geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC). Nesses encontros, os especialistas das áreas da alfabetização, leitura e escrita e da primeira infância buscavam reconhecer a contribuição da Educação Infantil na formação de leitores e também afirmar a identidade própria dessa etapa de ensino.

Em 2013, o MEC articulou a colaboração entre universidades e gestores para criar o projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)*, que fundamenta a formulação de políticas públicas na pesquisa acadêmica para fortalecer a cultura letrada e a formação docente. Alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais, o projeto defende uma pedagogia que rejeita a escolarização precoce e a repetição mecânica, priorizando o lúdico, as interações sociais e o respeito às especificidades da cultura infantil no processo de apropriação da linguagem escrita (Brasil, 2014).

[1] O LEEI é identificado como projeto no período em que foi elaborado por universidades parceiras e durante a elaboração do material, forme descrito nesta seção. Posteriormente, quando passou a ser ofertado por meio de curso de formação, o LEEI, é caracterizado como um programa governamental.

Nesse sentido, mais do que apenas superar desafios da apropriação da escrita, o projeto se coloca em disputa com modelos prescritivos de formação. A elaboração de um material didático próprio, propôs que os professores relacionassem a formação diretamente com suas experiências e as práticas do seu cotidiano (Brasil, 2016). Nesse processo, o LEEI reafirma a Educação Infantil como uma etapa com identidade própria, resistindo à sua submissão às diretrizes do Ensino Fundamental.

Entretanto, a proposta de formação do LEEI sofreu reconfigurações estratégicas ao longo de sua trajetória, sendo influenciada por disputas de poder que redirecionaram seu formato para o atendimento e a inclusão em novas políticas. A formação passa a ser integrada a políticas de alfabetização em resposta aos baixos índices obtidos em avaliações de larga escala, sendo submetida aos interesses e à lógica da etapa do Ensino Fundamental.

A primeira alteração ocorreu com as transformações políticas de 2016 e 2017, especialmente após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, que introduziu uma agenda de ajuste fiscal e restrição de direitos. Nesse cenário, a Emenda Constitucional nº 95/2016, ao congelar gastos sociais por duas décadas, comprometeu a continuidade do projeto e evidenciou a desvalorização da formação docente no novo arranjo político-econômico brasileiro.

Posteriormente, na avaliação de Brião (2019), a suspensão da impressão dos cadernos e a hesitação quanto ao uso do material sinalizam que a disputa não era apenas financeira ou gráfica, mas envolvia a tentativa de redefinir o sentido da política de formação, marginalizando uma proposta construída em parceria com universidades públicas e ancorada em concepções críticas de leitura e escrita.

Além da escassez de recursos, a formação docente foi atravessada por disputas de concepções políticas e pedagógicas, resultando no desinteresse da nova equipe do MEC em utilizar o material produzido anteriormente. Ainda de acordo com Brião (2019), a mudança de governo implicou a interrupção de uma proposta formativa reflexiva e participativa, substituída por uma orientação mais prescritiva, o que levou à desvalorização dos avanços já alcançados.

Neste contexto conflituoso, ocorreu a reestruturação de programas de formação, dentre eles o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, dispôs novas ações, diretrizes e ações de formação para o PNAIC no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Com a reestruturação do Pacto, a Educação Infantil foi incluída como uma das etapas integrantes da política de formação continuada. O Art. 13 destaca como público alvo para formação continuada "III – os professores de instituições públicas de educação infantil que atendam a pré-escola, em efetivo exercício" (Brasil, 2017).

O documento orientador informava que a formação utilizaria a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, elaborada pela UFMG, disponibilizada em formato digital em razão da redução de investimentos, e enfatizava a "flexibilidade" e a "contextualização" dos percursos formativos. No entanto, essa incorporação não

significou a preservação do projeto original: ao reduzir drasticamente a carga horária, excluir professoras de creche e suprimir bolsas e materiais impressos, o PNAIC subordinou o LEEI a uma lógica de formação aligeirada e de baixo custo.

A insatisfação das autoras da coleção revelada por meio da publicação *Cartas às professoras de Educação Infantil*, apresenta uma disputa mais ampla: de um lado, uma concepção de formação como processo contínuo, coletivo e reflexivo, e de outro, uma concepção instrumental, orientada à rápida adequação docente a metas de alfabetização, que esvazia o potencial crítico da proposta.

A socióloga Sônia Kramer, já em 2006, problematizava questões envolvendo a Educação Infantil, ao discutir os debates sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos e a necessidade de políticas próprias para essa etapa. Ela ressalta a importância das conquistas legais, mas aponta que, na maioria das vezes, elas não se concretizam devido à ausência de orçamento específico. Apesar da inclusão dessa etapa nos repasses do Fundeb, os investimentos acabam sendo orientados pelas expectativas de alfabetização do Ensino Fundamental, o que reforça a tendência de subordinar a Educação Infantil à etapa seguinte.

Seguindo nessa perspectiva, a instituição do CNCA, por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, elaborou uma nova proposta de formação para os professores. Esta nova política possui como finalidade a garantia ao direito à alfabetização das crianças como aspecto central para uma trajetória escolar de sucesso.

Um dos eixos estruturantes do CNCA apresentado em seu documento orientador (Brasil, 2023b), é a formação de profissionais da educação, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Para a elaboração das estratégias de formação no âmbito da CNCA, é atribuído as secretarias estaduais e municipais a incumbência de fazer um diagnóstico das demandas e necessidades formativas da própria rede de ensino, recomendando considerar os contextos na elaboração das propostas de formação. É neste propósito que, em 2024, a coleção do LEEI foi novamente incluída como proposta de formação em nível nacional para os professores da Educação Infantil.

Com essa proposta de formação, o LEEI "almejou fortalecer a cooperação entre União, estados, municípios e IFES, valorizando os saberes locais dos profissionais da educação infantil […]" (LEEI, *s.d. online)*. A retomada de uma lógica de formação em rede, articulada a universidades públicas e sustentada em 120 horas, sinaliza um deslocamento relevante em relação ao modelo aligeirado do PNAIC.

Com a inclusão no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o LEEI passa a articular-se a uma política cujo foco central é a garantia da alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental, organizada em torno de metas, avaliações e indicadores de desempenho. Ainda que o desenho da formação preserve elementos da concepção original, como a parceria com universidades e a carga horária, a inclusão do LEEI nessa agenda faz com que a Educação Infantil seja, novamente, convocada a justificar suas práticas em função da alfabetização futura.

Dessa forma, permanece em disputa se a leitura e a escrita na Educação Infantil serão compreendidas como experiências culturais e lúdicas próprias dessa etapa ou como etapa preliminar da alfabetização formal, subordinada às exigências do CNCA. Ao consultar os documentos orientadores (Brasil, 2023b), eles apresentam como premissa que a formação dos professores deve reconhecer a importância de oferecer as crianças experiências contextualizadas e intencionais envolvendo a oralidade, leitura e escrita.

O documento ainda enfatiza uma questão diretamente relacionada às discussões aqui apresentadas, ao afirmar que é essencial evitar ideias equivocadas que levem a Educação Infantil a antecipar práticas de alfabetização próprias do Ensino Fundamental ou a tratar de forma simplificada o currículo, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas (Brasil, 2023b). Com essa formulação, percebe-se uma aproximação entre os princípios do LEEI e as orientações do CNCA, com objetivos mais coerentes com o que se propõe para a etapa da Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, torna-se necessário acompanhar criticamente a implementação dessa política, a fim de verificar se tais princípios se concretizam nas práticas formativas e pedagógicas ou se prevalecerá a lógica de subordinação da Educação Infantil às metas de alfabetização do Ensino Fundamental.

A análise em relação ao LEEI permite perceber como uma política pública é atravessada por influências, tanto em seu processo de elaboração quanto em sua implementação. Também possibilita perceber que, em muitos momentos, seus objetivos iniciais deixam de ser considerados e acabam sendo reconfigurados para atender a outros interesses, em um contexto de disputas por um projeto de sociedade e de educação. Além disso, cabe menção ao fato de que muitas políticas assumem caráter de propostas de governo, sendo marcadas por rupturas e descontinuidades, o que, na maioria das vezes, compromete a possibilidade de avaliar de forma consistente a sua relevância. Nesse contexto, vemos reiterada uma tensão central que tem atravessado a Educação Infantil no Brasil: se ela é valorizada em sua especificidade ou se tem sido progressivamente reduzida a um espaço de preparação para a alfabetização formal.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação continuada; educação infantil; leitura e escrita; alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 13 jun. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Belo Horizonte: MEC/UFMG/UFRJ/UNIRIO, 2014. disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/seminario_ebook_versao_impressao.pdf . Acesso em 25 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: https://gov.br/mec/criancaalfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em 21 abril 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Define o Programa Novo Mais Educação e estabelece diretrizes, objetivos e ações para a melhoria da aprendizagem no ensino fundamental. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2017/resolucao-cd-fnde-mec-no-12-de-6-de-setembro-de-2017. Acesso em 28 out. 2025.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Liber Livro, 2010.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil. **Site oficial**. Minas Gerais: FaE/UFMG, *[s.d.]*, *online*. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/. Acesso em: 23 out. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

PERSPECTIVAS E DINÂMICAS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA: CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

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

DAGOSTINI, Laura Giacomin
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
lauragdagostini@gmail.com

SILVA, Gabrielle José da
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
gabrielle.silva@unoesc.edu.br

Financiamento: CNPq

O desenvolvimento do Ensino Superior em Santa Catarina está longe de ser homogêneo, especialmente quando se consideram as realidades regionais, o contexto histórico e os atores que ocupam a arena pública e econômica. O Estado consolidou um modelo *sui generis* centrado na expansão do modelo de universidades comunitárias e com políticas de assistência estudantil. No caso catarinense, a Constituição Estadual (Santa Catarina, 1989), instituiu, por meio dos arts. 170 e 171, um conjunto normativo de garantias de recursos destinados à assistência estudantil em nível superior, que tem permitido que estudantes com poucos recursos possam ingressar no nível superior. Nesse sentido, enquadra-se a investigação que pretende lançar um conjunto analítico a respeito dos indicadores do programa Universidade Gratuita (PUG), lançado em 2023 pelo Estado de Santa Catarina e que destina recursos financeiros para estudantes matriculados em Universidades Comunitárias.

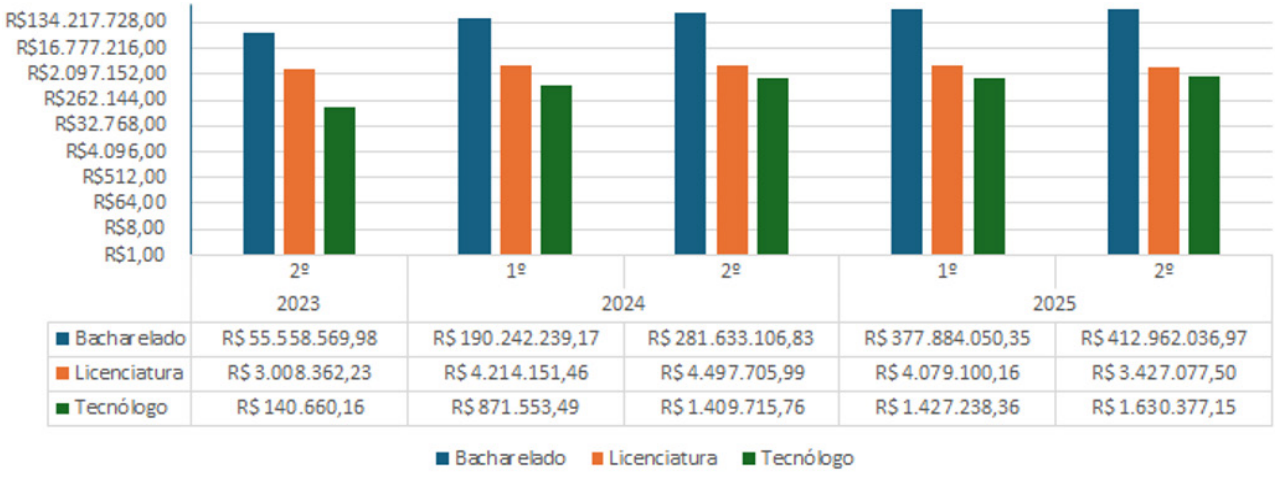
O Programa Universidade Gratuita (PUG), instituído pela Lei Complementar n. 831/2023, emerge como uma das principais políticas públicas de financiamento estudantil do estado, voltada à ampliação do acesso ao ensino superior presencial em instituições comunitárias. A pesquisa parte da seguinte questão investigativa: em que medida os indicadores do Programa Universidade Gratuita revelam tendências, perspectivas e contradições para o ensino superior em Santa Catarina? O objetivo consiste em analisar, por meio de indicadores, as tendências, perspectivas e contradições do Programa Universidade Gratuita enquanto política pública implementada pelo Estado de Santa Catarina para a educação superior. Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa (Creswell, 2021),

de caráter descritivo (Gil, 2002), fundamentada em metodologia histórico-crítica (Lesnieski; Trevisol; Silva, 2024). A coleta de dados é documental, realizada no aplicativo "Na Palma da Mão", disponível no *site* da Secretaria de Estado da Educação, abrangendo o período de 2023 a 2025. Os indicadores analisados foram: distribuição dos recursos e beneficiários por grau acadêmico; total de beneficiários e recursos recebidos por instituição; variação dos investimentos entre cursos. O resumo apresenta dados parciais de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq no âmbito da CNPq/MCTI nº 10/2023 (Processo 409251/2023-2), intitulado *Programa Universidade Gratuita: análise de uma política pública de financiamento da educação superior em Santa Catarina*

De antemão, ao analisar as tendências e perspectivas do Ensino Superior em Santa Catarina a partir do PUG, é necessário fazer o exercício de destacar alguns elementos macros que constituem esse campo. O cenário de franco empresariamento do Ensino Superior tem pressionado, especialmente as Universidades Comunitárias, para que adotem políticas e práticas de gestão que garantam a sustentabilidade econômica e social. É nessa atmosfera que o PUG é gerado e implementado.

Essa busca por sustentabilidade, em um mercado educacional cada vez mais competitivo e dominado por grandes grupos privados, reflete-se diretamente nas estratégias de captação e permanência de estudantes adotadas pelas IES. A implementação das diretrizes do PUG, portanto, dialoga com as oscilações de demanda do público e com a necessidade de reconfiguração do portfólio de cursos. Ao cruzar essas pressões institucionais com a realidade prática das salas de aula catarinenses, torna-se possível compreender as mudanças na distribuição de recursos e o comportamento das matrículas em diferentes modalidades.

Gráfico 1 – Variação de recursos por grau acadêmico (2023-2025)



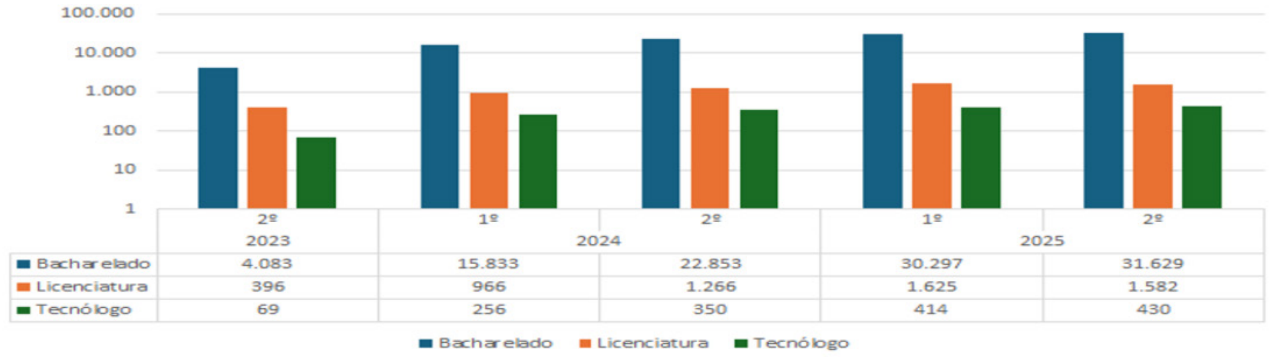
	2º 2023	1º 2024	2º 2024	1º 2025	2º 2025
Bacharelado	R$ 55.558.569,98	R$ 190.242.239,17	R$ 281.633.106,83	R$ 377.884.050,35	R$ 412.962.036,97
Licenciatura	R$ 3.008.362,23	R$ 4.214.151,46	R$ 4.497.705,99	R$ 4.079.100,16	R$ 3.427.077,50
Tecnólogo	R$ 140.660,16	R$ 871.553,49	R$ 1.409.715,76	R$ 1.427.238,36	R$ 1.630.377,15

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Os dados apresentam uma tendência de crescimento de investimentos na assistência estudantil nos cursos de bacharelado e tecnólogos e uma tendência de diminuição de estudantes beneficiados em licenciaturas. Os dados evidenciam dois fatores preponderantes: a) o primeiro tem relação com a escolha dos estudantes que optam por cursos de maior prestígio social; b) o segundo, que as IES Comunitárias, ao longo das últimas décadas, reformularam seus processos pedagógicos e passaram a ofertar cursos de licenciatura a distância para atender às demandas por estudantes e se adaptaram às condições de concorrência decorrentes da entrada de IES privadas com fins lucrativos, que passaram a ofertar cursos de licenciatura flexibilizados, a distância e com valores mais atrativos aos estudantes.

O Gráfico 2 confirma essa tendência, ao registar a quantidade de estudantes beneficiados.

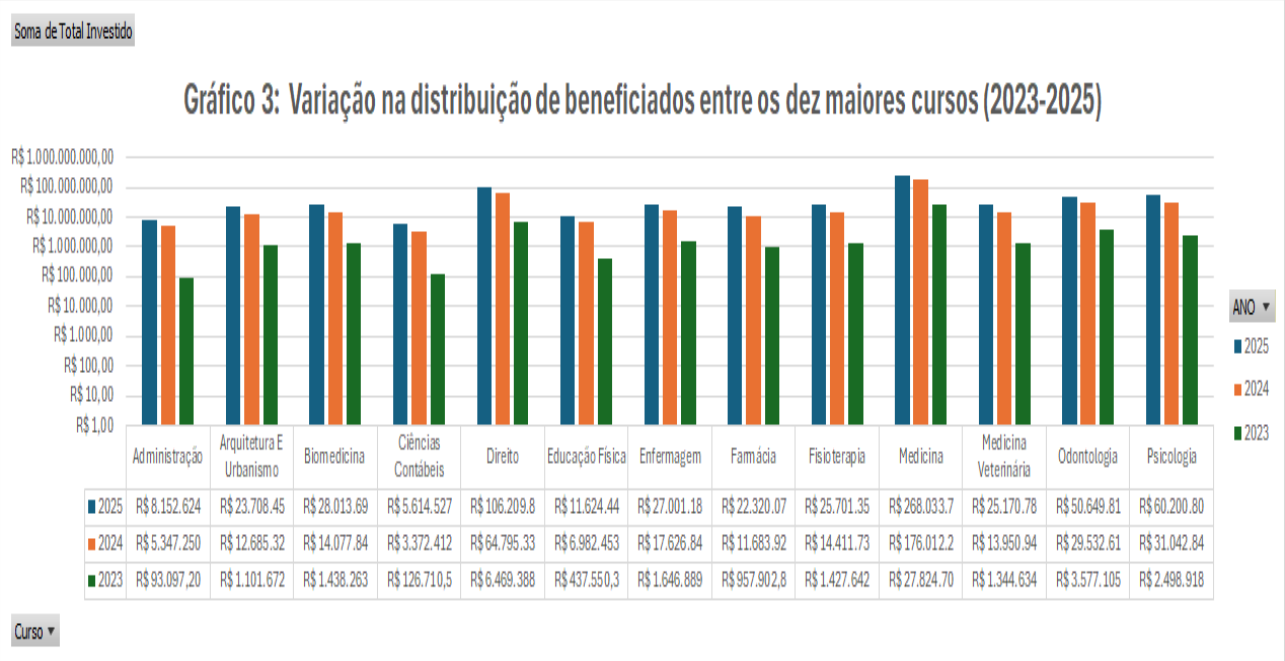
Gráfico 2 – Variação de beneficiados por grau acadêmico (2023-2025)



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Os pesquisadores Trevisol, Trevisol e Trevisol (2025) apresentam que os dados refletem a realidade das licenciaturas no Estado. De acordo com os dados, as licenciaturas apresentaram uma variação negativa de matrículas de 2,65%, quando comparado o primeiro e o segundo semestre de 2025. Por consequência, os investimentos de recursos sofreram diminuição. No ano de 2024, foram investidos nas licenciaturas pelo PUG, 8.711,25 milhões e, em 2025, 7.466.052,11 milhões, o que representa uma variação negativa de 16,97%. No ano de 2025, o valor médio investido pelo PUG para estudantes de licenciatura girou na faixa de R$ 2.238,05 mil.

Gráfico 3 – Variação na distribuição de beneficiados entre os 10 maiores cursos (2023-2025)



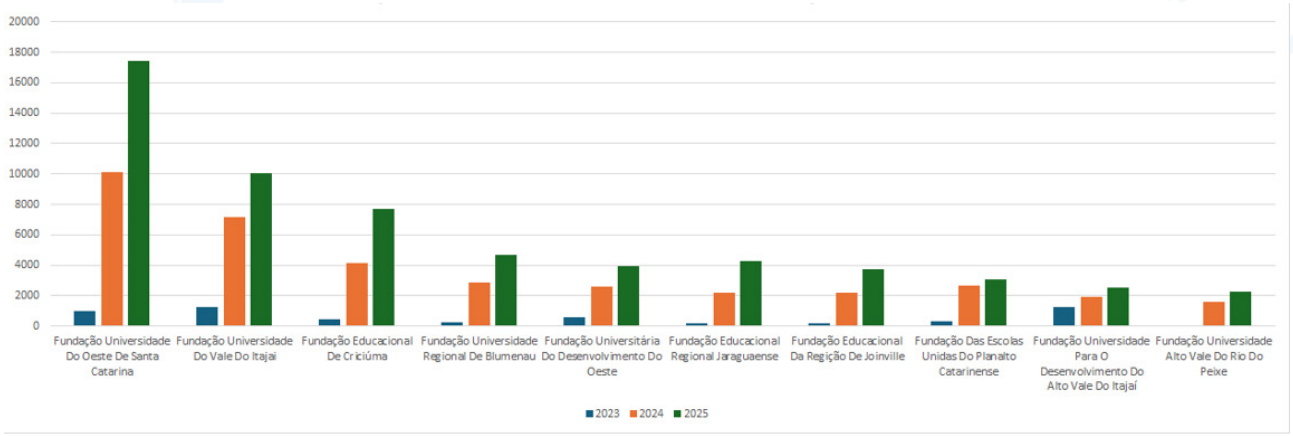
Curso	Administração	Arquitetura E Urbanismo	Biomedicina	Ciências Contábeis	Direito	Educação Física	Enfermagem	Farmácia	Fisioterapia	Medicina	Medicina Veterinária	Odontologia	Psicologia
2025	R$ 8.152.624	R$ 23.708.45	R$ 28.013.69	R$ 5.614.527	R$ 106.209.8	R$ 11.624.44	R$ 27.001.18	R$ 22.320.07	R$ 25.701.35	R$ 268.033.7	R$ 25.170.78	R$ 50.649.81	R$ 60.200.80
2024	R$ 5.347.250	R$ 12.685.32	R$ 14.077.84	R$ 3.372.412	R$ 64.795.33	R$ 6.982.453	R$ 17.626.84	R$ 11.683.92	R$ 14.411.73	R$ 176.012.2	R$ 13.950.94	R$ 29.532.61	R$ 31.042.84
2023	R$ 93.097,20	R$ 1.101.672	R$ 1.438.263	R$ 126.710,5	R$ 6.469.388	R$ 437.550,3	R$ 1.646.889	R$ 957.902,8	R$ 1.427.642	R$ 27.824.70	R$ 1.344.634	R$ 3.577.105	R$ 2.498.918

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Os dados são um panorama entre 2023 e 2025 dos cursos que mais receberam recursos do PUG. Para Trevisol, Trevisol e Trevisol (2025), "a supremacia dos valores destinados ao curso de Medicina e Direito ainda reproduz um modelo elitista de Ensino Superior que não consegue atingir, de forma ampliada, certas áreas como, por exemplo, as licenciaturas e as áreas das ciências tecnológicas". Além desse elemento, observa-se que as áreas da saúde tendem a ter maior procura dos estudantes e, como consequência, maior destino dos recursos. De acordo com Trevisol, Trevisol e Trevisol (2025), esses cursos são mais valorizados socialmente e mais sustentáveis para as IES contempladas.

Como os dados evidenciam, os cursos de Medicina e Direito absorveram a maior parte dos recursos destinados ao PUG. Ainda que o curso de Medicina (9.717 matrículas) seja apenas o quarto curso com maior número de ingressantes na rede privada, ofertado na modalidade presencial, é o curso que demanda mais investimentos do PUG. A frente do curso de Medicina, estão, respectivamente, em ordem, Direito (21.966 matrículas), Psicologia (10.961 matrículas) e Pedagogia (7.868 matrículas) (Instituto Semesp, 2024).

Gráfico 4 – Variação do número de beneficiados por Fundação de Ensino (2023-2025)



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Os dados mostram as 10 Universidades Comunitárias com maior número de estudantes contemplados com o financiamento estudantil. As três primeiras fundações ranqueadas possuem um contingente, no ano de 2025 (somados o primeiro e o segundo semestres), de 35.117 mil estudantes beneficiados, em um total de 66.396 mil. Dessa forma, as três primeiras universidades concentram 52% dos estudantes beneficiados.

É fundamental que o Programa Universidade Gratuita institua mecanismos que protejam as IES aderentes contra a mercantilização do ensino superior e a lógica empresarial. Se tratando de recursos públicos, as IES precisam ter compromisso de oferta que rompam com modelos híbridos, união de turmas, ampliação de estudantes por fase, precarização do trabalho docente e, fundamentalmente, implementar políticas institucionais de acompanhamento para estudantes que apresentam dificuldades de inserção no meio acadêmico. Esses compromissos são condições indispensáveis para garantir o destino ético dos recursos públicos investidos. É um contrassenso e um comportamento duvidoso que instituições que adiram ao PUG mantenham condições educacionais aos seus estudantes similares a instituições privadas com fins lucrativos, que se regem por dinâmicas empresariais, como flexibilização dos currículos, redução dos direitos trabalhistas (professores e técnicos-administrativos) e implementação de componentes híbridos ou totalmente em EaD.

Palavras-chave: programa universidade gratuita; ensino superior; políticas públicas; assistência estudantil; santa catarina.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DIAS, A.; MENEGHEL, S. M. Os 20 anos do Artigo 170 de Santa Catarina – precursor das políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67059. Acesso em: 27 out. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO SEMESP. **Santa Catarina – 15º Mapa do Ensino Superior – Região Sul**. 2024. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/regioes/sul/santa-catarina/. Acesso em: 19 dez. 2025.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G.; SILVA, G. J. da. Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: 1.as aproximações. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 49, e130601, 2024. DOI https://doi.org/10.1590/2175-6236130601vs01. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236130601vs01. Acesso em: 19 dez. 2025.

SANTA CATARINA. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/52785. Acesso em: 12 out. 2025.

SANTA CATARINA. Educação Palma na Mão. **Programa de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina (UG/FUMDES/UNIEDU)**. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2025a. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/. Acesso em: 12 out. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n. 831, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Universidade Gratuita. Florianópolis, 2023. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2023/831_2023_lei_complementar.html. Acesso em: 19 out. 2025.

TREVISOL, J. V. T.; TREVISOL, M. T. C.; TREVISOL, M. G. Os jovens universitários na sociedade líquida: análises a partir da perspectiva de Zygmunt Bauman. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 20, p. 1-20, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.24641.064. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24641. Acesso em: 19 dez. 2025.

A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR RESULTADOS NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

SERIGHELLI, Marco André
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
marco.serighelli@unoesc.edu.br

A regulação da educação por resultados tem se consolidado como uma das principais estratégias de gestão educacional no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo e da reconfiguração do papel do Estado. Esse modelo está inserido em um movimento mais amplo de reorganização das políticas públicas, fortemente influenciado pela lógica neoliberal, que redefine as funções estatais e introduz mecanismos de controle baseados em eficiência, produtividade e desempenho. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar criticamente a regulação da educação por resultados, considerando suas bases teóricas, seus instrumentos e suas implicações para a qualidade da educação e a equidade social. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores da Teoria da Regulação e em estudos sobre políticas educacionais no Brasil.

A compreensão desse modelo exige situá-lo no contexto da crise estrutural do capitalismo, intensificada a partir da década de 1970. Conforme destaca Paulo Netto (2012), essa crise não se restringe ao campo econômico, mas atinge a totalidade das relações sociais, exigindo a construção de novos mecanismos de regulação. Nesse cenário, o neoliberalismo emerge como resposta hegemônica, promovendo a redução das funções sociais do Estado e a ampliação de sua atuação como agente regulador. A educação, nesse contexto, passa a ser concebida como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, sendo orientada por critérios de eficiência e produtividade.

A Teoria da Regulação, conforme formulada por Boyer (1990), contribui para a compreensão dessas transformações ao analisar os mecanismos institucionais que garantem a reprodução do capitalismo. Para o autor, os modos de regulação são historicamente construídos e têm como função assegurar a estabilidade relativa do sistema, mesmo diante de suas contradições. Nessa perspectiva, o Estado desempenha papel central na mediação das relações sociais, atuando na criação de normas, políticas e instrumentos que viabilizam a continuidade do processo de acumulação. No campo educacional, essa atuação se expressa na implementação de políticas que alinham a formação escolar às demandas do mercado de trabalho.

No Brasil, a consolidação da regulação por resultados está diretamente associada às reformas do Estado e da educação implementadas a partir da década de 1990. De acordo com Behring (2008), esse processo, caracterizado como contrarreforma do Estado, promoveu uma redefinição das funções estatais, com ênfase na descentralização

administrativa e na introdução de mecanismos de controle e avaliação. Nesse contexto, as políticas educacionais passaram a incorporar instrumentos típicos da gestão gerencial, como definição de metas, monitoramento de desempenho e responsabilização dos atores envolvidos.

A adoção desse modelo regulatório também está relacionada à influência de organismos internacionais, que passaram a orientar as reformas educacionais em diversos países. Conforme Oliveira (2014), esses organismos difundem uma agenda baseada na eficiência, na avaliação e na responsabilização, promovendo a adoção de políticas alinhadas às exigências do mercado global. No caso brasileiro, essa influência se materializa na implementação de sistemas de avaliação em larga escala e na utilização de indicadores como referência para a definição de políticas públicas.

Nesse sentido, mecanismos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica assumem papel central na regulação do sistema educacional, ao estabelecer parâmetros quantitativos para a avaliação da qualidade da educação. Conforme Lauglo (1997), a introdução de indicadores de desempenho e metas contribui para a difusão de uma lógica gerencial, na qual a eficiência passa a ser o principal critério de avaliação das políticas educacionais. Essa perspectiva reforça a ideia de que a melhoria da educação depende do alcance de resultados mensuráveis, frequentemente desconsiderando a complexidade do processo educativo.

A análise desse modelo evidencia que a regulação por resultados está profundamente vinculada às transformações nas formas de intervenção do Estado. Conforme Behring (2008), o Estado não se retira, mas se reconfigura, assumindo funções de regulação e controle, ao mesmo tempo em que reduz sua atuação direta na provisão de políticas sociais. Essa mudança implica a adoção de instrumentos que permitem maior monitoramento das políticas públicas, incluindo a educação, que passa a ser regulada por meio de indicadores e avaliações.

Entretanto, conforme destacam Azevedo e Gomes (2009), os mecanismos de regulação não eliminam as contradições sociais, mas atuam no sentido de administrá-las. No campo educacional, isso se traduz na tentativa de conciliar a ampliação do acesso à educação com a manutenção de desigualdades estruturais. A regulação por resultados, ao enfatizar a eficiência e o desempenho, pode contribuir para a reprodução dessas desigualdades, ao desconsiderar as condições concretas em que as escolas estão inseridas.

Esse aspecto é particularmente relevante no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e regionais. A aplicação de indicadores padronizados para avaliar realidades distintas tende a produzir distorções, penalizando escolas situadas em contextos mais vulneráveis. Nesse sentido, a responsabilização de gestores e professores pelos resultados obtidos ignora fatores externos que influenciam o desempenho dos estudantes, como condições socioeconômicas, infraestrutura e acesso a políticas públicas.

Além disso, conforme Oliveira (2009), a centralidade atribuída aos resultados tem implicado a intensificação do trabalho docente e a redefinição de suas práticas. Os professores passam a ser responsabilizados pelo desempenho dos alunos, sendo pressionados a cumprir metas estabelecidas externamente. Esse processo contribui para a redução da autonomia pedagógica e para a adoção de práticas voltadas prioritariamente para o alcance de resultados em avaliações externas.

Outro efeito relevante diz respeito à organização do currículo. A ênfase nos indicadores de desempenho tende a direcionar o ensino para conteúdos cobrados nas avaliações, promovendo um estreitamento curricular. Conforme Lauglo (1997), esse movimento está associado à lógica de gestão por resultados, que prioriza aquilo que pode ser medido e comparado. Como consequência, dimensões importantes da formação dos estudantes, como o pensamento crítico e a formação cidadã, podem ser negligenciadas.

A análise da regulação por resultados também revela sua articulação com a ideologia meritocrática, que atribui o sucesso ou fracasso educacional ao esforço individual. Essa perspectiva desconsidera as desigualdades estruturais e reforça a responsabilização individual, tanto de estudantes quanto de professores. Nesse sentido, a educação passa a ser concebida como espaço de competição, no qual o desempenho é utilizado como critério de classificação e distinção.

Adicionalmente, a crescente participação de agentes privados na educação reforça a lógica de mercado na definição das políticas educacionais. A atuação de fundações e organizações empresariais contribui para a difusão de modelos gerenciais e de soluções padronizadas, alinhadas à lógica da eficiência. Esse processo pode comprometer a autonomia das instituições educativas e limitar a diversidade das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista democrático, a regulação por resultados apresenta limites significativos. A centralidade dos mecanismos técnicos de controle tende a reduzir o espaço para a participação dos sujeitos escolares na definição das políticas educacionais. Conforme apontam Azevedo e Gomes (2009), a regulação envolve relações de poder que podem restringir a autonomia dos atores envolvidos, reforçando uma lógica tecnocrática.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar o modelo de regulação da educação vigente. Isso implica questionar a centralidade dos indicadores quantitativos como medida de qualidade e reconhecer a complexidade do processo educativo. A qualidade da educação deve ser compreendida de forma ampla, considerando dimensões sociais, culturais e políticas, e não apenas resultados mensuráveis.

Nesse sentido, a construção de alternativas passa pelo fortalecimento da gestão democrática, pela valorização dos profissionais da educação e pela garantia de condições adequadas de funcionamento das escolas. Também é fundamental desenvolver instrumentos de avaliação que considerem os contextos locais e que contribuam para o aprimoramento do processo educativo, e não apenas para o controle e a responsabilização.

Conclui-se que a regulação da educação por resultados constitui um fenômeno intrinsecamente articulado às transformações do capitalismo contemporâneo e à reconfiguração do papel do Estado sob a hegemonia neoliberal. Nesse contexto, a educação passa a ser regulada por mecanismos de controle, monitoramento e responsabilização que buscam assegurar a funcionalidade das relações sociais e a adaptação das políticas educacionais às exigências do modo de produção capitalista.

A regulação, compreendida a partir de uma perspectiva econômica e política, opera como um conjunto de mediações voltadas à reprodução das estruturas sociais e econômicas da sociedade capitalista, tendo o Estado como agente central desse processo. Entretanto, o Estado não atua de forma neutra, constituindo-se simultaneamente como espaço de disputas e de materialização das contradições inerentes à luta de classes. Assim, as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas devem ser compreendidas no interior desse movimento de redefinição das funções estatais, marcado pela racionalidade gerencial e pela lógica neoliberal.

No caso brasileiro, as reformas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990, em consonância com a contrarreforma do Estado, promoveram a incorporação de instrumentos de avaliação e controle voltados à mensuração do desempenho e ao alcance de metas. Nesse cenário, sistemas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) consolidaram-se como mecanismos centrais de indução e regulação das políticas educacionais, impactando diretamente a gestão da educação pública.

A consolidação da lógica de regulação por resultados intensificou o controle sobre o currículo, as práticas pedagógicas, a formação e o trabalho docente, produzindo novas prioridades para a gestão educacional. Embora tais mecanismos sejam frequentemente apresentados como estratégias de melhoria da qualidade da educação, observa-se que a centralidade atribuída aos indicadores quantitativos tende a desconsiderar as desigualdades estruturais que marcam a realidade educacional brasileira, reforçando processos de responsabilização individual e estreitamento curricular.

Além disso, a ênfase nos resultados mensuráveis contribui para a ampliação de práticas gerenciais e tecnocráticas, reduzindo espaços de participação democrática e limitando a autonomia dos sujeitos escolares. Desse modo, a regulação por resultados evidencia contradições entre os princípios da gestão democrática da educação pública e os imperativos de eficiência e produtividade impostos pelas políticas neoliberais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar o debate sobre as formas de regulação educacional, buscando construir políticas comprometidas com a democratização do acesso ao conhecimento, com a valorização do trabalho docente e com a garantia de condições efetivas de qualidade social da educação. Isso implica reconhecer a complexidade do processo educativo e superar concepções restritas de qualidade fundamentadas exclusivamente em indicadores de desempenho e avaliações padronizadas.

Palavras-chave: regulação; políticas educacionais; neoliberalismo; avaliação educacional; gestão por resultados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e Regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo, Cortez, 2008.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação**: uma análise crítica. Tradução Renée Barata Zicman. São Paulo, Nobel, 1990.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. de 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Robson Rocha de. Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.23, n.4, p.1198-1208, 2014.

PAULO NETTO, José. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

REGULAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: UM PANORAMA QUANTITATIVO

LESNIESKI, Marlon Sandro
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

TREVISOL, Joviles Vitório
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
joviles.trevisol@uffs.edu.br

Financiamento: FAPESC

A popularização das ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG) a partir de 2022 desencadeou uma série de desafios institucionais para as universidades em todo o mundo. No Brasil, esse fenômeno impôs às 69 universidades federais a necessidade de elaborar respostas normativas capazes de orientar o uso ético, responsável e academicamente íntegro dessas tecnologias. O presente trabalho integra pesquisa mais ampla que investiga a governança e a regulação da inteligência artificial (IA) nas universidades federais brasileiras, tendo como recorte específico a análise quantitativa dos documentos institucionais mapeados. O objetivo é apresentar um panorama descritivo da distribuição, da tipologia e da densidade documental produzida por essas instituições, contribuindo para o debate ainda incipiente sobre regulação universitária da tecnologia no campo da educação superior.

A investigação, de natureza exploratória e descritiva, adotou abordagem quanti-qualitativa e foi estruturada em quatro etapas. A primeira consistiu no levantamento sistemático de documentos nos portais oficiais das 69 universidades federais, com apoio das técnicas de *web scrapping* (Naing *et al.*, 2024) e *text mining* (Kobayashi *et al.*, 2018), realizadas por meio de um agente autônomo de pesquisa em larga escala denominado *Wide Research*, que opera com processamento paralelo. A coleta ocorreu em duas fases: a primeira, em janeiro de 2026, buscou identificar a existência de ao menos um documento normativo sobre IA em cada instituição; a segunda ampliou os termos de busca e a profundidade da navegação, resultando em repositório inicial de 254 documentos. A segunda etapa consistiu na filtragem manual do *corpus*, com critérios de inclusão focados em documentos de caráter normativo, deliberativo ou orientador, e exclusão de artigos científicos, teses, dissertações e similares, resultando em corpus final de 121 documentos provenientes de 45 universidades. A terceira etapa envolveu a classificação e tabulação dos documentos segundo universidade de origem, região geográfica, ano de publicação e tipologia documental. A

quarta etapa, de natureza qualitativa, não é objeto deste trabalho, que se concentra exclusivamente na dimensão quantitativa dos dados.

Do ponto de vista teórico, a emergência da IAG não deve ser compreendida apenas como atualização tecnológica, mas também, como expressão de um macrofenômeno que Zuboff (2021) denomina *capitalismo de vigilância*. Para a autora, trata-se de uma nova ordem econômica na qual a experiência humana é apropriada como matéria-prima gratuita, explorada por meio de práticas comerciais voltadas à extração de dados, à previsão de comportamentos e à sua posterior comercialização. Nessa lógica, consolida-se uma arquitetura global de modificação e controle dos comportamentos, transformando a vida cotidiana e as subjetividades em fontes permanentes de valor econômico. Quando essa problemática é transposta para o campo da educação superior, fica evidente que a entrada das IAG nas universidades representa a penetração de tecnologias produzidas sob a lógica da financeirização, da captura massiva de dados e da dependência de plataformas privadas, tensionando diretamente as formas tradicionais de governança universitária.

Essa leitura é reforçada por Dantas *et al.* (2025), que descrevem o processo como extração do "petróleo do século XXI", por meio da mineração de dados de bilhões de indivíduos e empresas em benefício de um reduzido número de corporações com poder econômico e político sem precedentes. Saura, Adrião e Arguelho (2024) ampliam essa perspectiva ao analisar as redes de governança, as agendas tecnoeducativas e a financeirização do setor de tecnologia educacional (*EdTech*) no Brasil, demonstrando que as decisões universitárias sobre quais tecnologias adotar, como regular seu uso e com quais parceiros privados se associar têm implicações que extrapolam os muros das instituições, afetando a autonomia acadêmica, a privacidade dos estudantes e a soberania tecnológica das universidades.

No plano da governança universitária, a literatura oferece dois pilares analíticos centrais para interpretar os dados. O primeiro deles é o modelo anárquico de tomada de decisão, também conhecido como *garbage can model*, de Cohen, March e Olsen (1972). Esse modelo caracteriza-se por operar em ambientes marcados pela ambiguidade, nos quais objetivos e procedimentos são pouco claros e as decisões não seguem uma lógica sequencial ou coerente. Nele, problemas, soluções, participantes e situações de escolha circulam de maneira relativamente independente, e as decisões emergem quando essas correntes se encontram ocasionalmente, mais por coincidência do que por planejamento racional.

O segundo pilar teórico diz respeito ao isomorfismo institucional (Dimaggio; Powell, 1983), que descreve a tendência das organizações a reproduzir formas organizacionais e padrões legitimados ao longo do tempo, mesmo diante de pressões externas por mudança. Esse processo ocorre por mecanismos coercitivos, miméticos e normativos. A análise de Clark (1983) sobre a governança universitária acrescenta ao quadro a convivência de múltiplas racionalidades, como a colegiada, a burocrática e de mercado, que se manifestam de forma simultânea e, por vezes, contraditória no interior das instituições. A entrada da IA nas universidades acentua essas tensões ao

introduzir demandas por padronização e controle em áreas historicamente reguladas por princípios de autonomia e deliberação acadêmica.

A análise quantitativa do *corpus* documental revela que 65,2% das universidades federais brasileiras já produziram ao menos um documento de governança sobre IA. Das 69 instituições que compõem o universo da pesquisa, 45 possuem ao menos um registro, enquanto em 24 (34,8%) não foram encontrados documentos que se enquadrassem nos critérios de inclusão. O total de documentos identificados é de 121, distribuídos de forma heterogênea entre as diferentes regiões e instituições do país, conforme demonstram os dados sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Cobertura documental nas Universidades Federais

Métrica	Valor
Total de Universidades Federais	69
Universidades com Documentos	45
Universidades sem Documentos	24
Taxa de Cobertura	65,2%
Total de Documentos	121

Fonte: os autores (2026).

A distribuição regional dos 121 documentos revela quadro marcadamente desigual, tanto em volume documental quanto em abrangência institucional. O Nordeste concentra o maior volume absoluto, com 48 documentos (39,7%), seguido pelo Sudeste, com 28 (23,1%), Centro-Oeste, com 20 (16,5%), Sul, com 17 (14,0%), e Norte, com apenas 8 (6,6%). Quando se considera a taxa de adoção regional, isto é, a proporção de universidades que possuem ao menos um documento, o quadro se reorganiza: o Centro-Oeste apresenta o índice mais elevado (87,5%), com 7 das 8 universidades da região documentadas; o Norte registra a menor cobertura (45,5%), com apenas 5 das 11 instituições contempladas. O Nordeste combina liderança em volume com taxa de adoção intermediária (60,0%), com média de quatro documentos por universidade, indicando maior densidade normativa por instituição. Sul (72,7%) e Sudeste (68,4%) apresentam padrão intermediário, com o Sudeste se destacando pela maior diversidade institucional, 13 universidades com documentação, embora com média de apenas 2,15 documentos por instituição, sugerindo expansão horizontal da documentação com menor intensidade normativa por unidade. A Tabela 2 sintetiza essa distribuição.

Tabela 2 – Documentos de governança por região

Região	Docs.	% Total	Univers. c/ Docs.	Total Univers.	Adoção
Centro-Oeste	20	16,5%	7	8	87,5%
Norte	8	6,6%	5	11	45,5%

Região	Docs.	% Total	Univers. c/ Docs.	Total Univers.	Adoção
Nordeste	48	39,7%	12	20	60,0%
Sul	17	14,0%	8	11	72,7%
Sudeste	28	23,1%	13	19	68,4%

Fonte: os autores (2026).

No plano institucional, a produção normativa não se distribui de modo homogêneo. Há núcleos de maior intensidade documental que concentram parte expressiva do acervo. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) lidera o levantamento com 11 documentos (9,1% do total), seguida pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com 10 registros (8,3%), e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com 7 (5,8%). Em um segundo patamar, aparece a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 6 documentos (5,0%), e um conjunto de quatro universidades: UFC, UFSCar, UFV e UFPB; com 5 documentos cada (4,1%). Outros grupos relevantes incluem UFU e UFMT, com 4 documentos cada (3,3%), e UFPA, UFFS, UFRN, UFMA, UFSB e UFNT, com 3 documentos cada (2,5%). A Tabela 3 apresenta as instituições com maior concentração documental, evidenciando que a governança da IA tende a se estruturar de forma mais robusta nas universidades que já avançaram na formalização do tema.

A tipologia dos documentos identificados revela preferência institucional por instrumentos de maior formalidade administrativa. As resoluções concentram 65 registros, correspondendo a 53,7% do corpus, configurando-se como a categoria mais expressiva. Em seguida, aparecem as diretrizes, guias e manuais, com 20 documentos (16,5%), as portarias, com 13 (10,7%), as políticas institucionais, com 9 (7,4%), as instruções normativas, com 6 (5,0%), outros documentos, com 5 (4,1%), e os planos, com apenas 3 (2,5%). Esse arranjo, sintetizado na Tabela 3, indica que as universidades federais têm privilegiado, em sua resposta à emergência da IA, mecanismos dotados de maior autoridade jurídico-institucional, em detrimento de instrumentos estritamente programáticos ou prospectivos.

Tabela 3 – Tipologia documental dos instrumentos de governança de IA

Tipologia	Quantidade	Percentual
Resoluções	65	53,7%
Diretrizes, Guias e Manuais	20	16,5%
Portarias	13	10,7%
Políticas Institucionais	9	7,4%
Instruções Normativas	6	5,0%
Outros Documentos	5	4,1%
Planos	3	2,5%
Total	121	100%

Fonte: os autores (2026).

A centralidade das resoluções indica que esse instrumento associado às instâncias colegiadas superiores das universidades, pode ser predominante pois confere maior legitimidade, estabilidade e abrangência às normas estabelecidas. Sua predominância indica que a IA está sendo tratada não apenas como matéria de orientação pedagógica ou de recomendação técnica, mas como objeto de deliberação institucional com força regulatória. Simultaneamente, a presença expressiva de diretrizes, guias e manuais (16,5%) demonstra que a governança da IA não se limita à dimensão estritamente normativa, esses instrumentos cumprem função importante na tradução prática das exigências institucionais, oferecendo parâmetros operacionais e orientações voltadas à comunidade acadêmica. As portarias (10,7%), por sua vez, expressam decisões administrativas mais pontuais, como criação de comissões, nomeação de responsáveis e encaminhamento de providências concretas. Já as políticas institucionais (7,4%) sinalizam esforços de formulação mais abrangente e estratégica, indicando que parte das instituições procura organizar a questão da IA em marcos de médio e longo prazo. A baixa incidência de planos (2,5%) e instruções normativas (5,0%) sugere que, embora haja preocupação com a normatização, ainda são menos frequentes os esforços voltados à padronização procedimental minuciosa e ao planejamento estratégico estruturado.

Os dados quantitativos permitem afirmar que a governança da IA nas universidades federais brasileiras avança por acúmulo de instrumentos localizados, mais do que por planejamento sistêmico coordenado. A ausência de documentos em 34,8% das instituições revela que a pauta ainda não se consolidou como agenda universal no conjunto da educação superior pública federal. A concentração regional e institucional dos documentos sugere respostas diferenciadas, produzidas em ritmos distintos e sob pressões variadas. Em termos teóricos, essa configuração dialoga com o modelo anárquico de tomada de decisão de Cohen, March e Olsen (1972), no qual problemas, soluções, participantes e situações de escolha circulam de maneira relativamente independente, e as decisões emergem do encontro contingente entre essas correntes, mais por coincidência do que por planejamento racional.

A IA aparece, nesse cenário, como problema urgente e ainda pouco estabilizado, ao qual as universidades respondem com os instrumentos que têm à disposição, como resoluções, portarias, guias, políticas editoriais e planos. O resultado é uma governança que avança por reação institucional, mais do que por desenho estratégico articulado. O isomorfismo institucional (Dimaggio; Powell, 1983) também é visível nos dados, à medida que certas universidades produzem normativas, outras tendem a adotar formatos semelhantes, especialmente em temas como declaração de uso, responsabilização humana, vedação de autoria por IA e proteção de dados.

Os resultados indicam que as universidades federais brasileiras já superaram a completa ausência de resposta institucional diante da emergência da IA, mas ainda não alcançaram institucionalização plena e criticamente orientada. Há avanços importantes na produção de resoluções, diretrizes, guias, portarias, políticas e planos que buscam orientar, limitar ou regular os usos da tecnologia. Entretanto, a análise quantitativa indica

fragilidades importantes, como desigualdade regional acentuada, concentração da produção normativa em poucas instituições, baixa presença de planos estratégicos, fragmentação entre documentos e pouca articulação sistêmica. A predominância de resoluções sobre planos revela que a governança tende a se consolidar mais rapidamente na esfera da regulação pontual do que no campo do planejamento estratégico de longo prazo. Tais achados reforçam a necessidade de referenciais públicos que articulem autonomia universitária e coordenação nacional, evitando tanto a imposição centralizadora quanto a dispersão normativa.

Palavras-chave: inteligência artificial; universidades federais; governança universitária; regulação; educação superior.

REFERÊNCIAS

COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

CLARK, Burton R. **The higher education system**: academic organization in cross-national perspective. University of California Press, 1983.

DANTAS, Marcos et al. Economia Política de Dados e Digital: Desafios de Conceituação e Mensuração. *In*: LASTRES, Helena Maria Martins; CASSIOLATO, José Eduardo; DANTAS, Marcos. **Economia política de dados e soberania digital**: conceitos, desafios e experiências no mundo. Avaré, SP: Editora Contracorrente; Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado, 2025.

DIMAGGIO, Paul Joseph; POWELL, Walter W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.

FERNÁNDEZ, Antonio et al. Digital transformation initiatives in higher education institutions: a multivocal literature review. **Education and Information Technologies**, 2023.

KOBAYASHI, Vladimer B. et al. Text mining in organizational research. **Organizational Research Methods**, v. 21, n. 3, p. 733-765, 2018. DOI: 10.1177/1094428117722619.

NAING, Inzali et al. A reference paper collection system using web scraping. **Electronics, Basel**, v. 13, n. 14, art. 2700, 2024. DOI: 10.3390/electronics13142700.

SAURA, Geo; ADRIÃO, Theresa; ARGUELHO, Mateus. Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização edtech**. Educação & Sociedade**, v. 45, 2024.

ZUBOFF, Shoshana **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: (IM)POSSIBILIDADES DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

BERNARDI, Nádia Maria Ferronatto
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
a091223@uri.edu.br

CASSOL, Claudionei Vicente
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
cassol@uri.edu.br

Financiamento: CAPES

As políticas públicas educacionais no Brasil têm dificuldades em superar o âmbito de políticas de governo para tornar-se políticas de Estado. A maioria delas sofre descontinuidades frequentes nas instâncias nacional, estadual e municipal em razão das trocas de governos e, especialmente, das mudanças de compreensões, ideologias e bases teóricas de quem dirige a estrutura pública. Mas muito mais, nos parece, da inexistência de um projeto de sociedade, de nação, e, também, da dificuldade de construir um projeto de educação. A partir da compreensão de que as mudanças e alternâncias no poder são essenciais para a democracia e o espírito republicano, também observamos e vivenciamos em algumas situações pontuais que, por vezes, as trocas podem implicar em alterações de prioridades, de concepções, tanto na forma de gestar quanto no redirecionamento de programas, ações e recursos e até mesmo na ameaça à democracia, meio pelo qual a sociedade se autoriza a demandar, participar e construir.

Partimos da premissa de estudo com o qual nos envolvemos neste breve ensaio que aborda a educação integral no Brasil, com o propósito de refletir seu percurso histórico de modo analítico e crítico. Em nossa compreensão, a educação integral precisa possibilitar a formação dos indivíduos nas múltiplas dimensões: cognitiva, intelectual, física, espiritual e emocional, respeitando a diversidade e pluralidade, pois são faculdades que nos constituem enquanto agentes histórico-culturais e biopsicossociais.

A reflexão que empreendemos é de fundamento bibliográfico e documental, sustentada nas compreensões teóricas de Jaqueline Moll (2011; 2020; Cassol e Moll, 2026) e Paulo Freire (1996; 2019), em diálogo com outras teorias. Com olhar atento ao Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023) e o Documento Referência para a Articulação Intersetorial na Jornada Escolar de Tempo Integral, na Perspectiva da Educação Integral (Brasil, 2025), a escolha desta política pública, para o presente estudo, ocorre por o percebemos como (im)possibilidades de educação.

Ao revisitarmos a história da Educação no contexto brasileiro, verificamos que esse despertar para a omnilateralidade tem sido tardia. Conforme apontam Moll e Garcia (2020, p. 17), "A organização do sistema escolar brasileiro foi uma obra tardia, tomando-se como referência nações americanas e europeias que estabeleceram a educação primária como um dos pilares da vida republicana e democrática". Para as autoras, deste fato decorre que "o acesso da maioria da população brasileira aos bancos escolares, e aos diferentes níveis de ensino, percorreu (e ainda percorre) percursos lentos e perpassados por inúmeros obstáculos". Ao encontro da tessitura dada pelas autoras, compreendemos a pertinência de mencionar a dualidade e qualidade do ensino, a dificuldade de acesso além das barreiras para permanência, aprendizado e conclusão da educação básica que assola grande número de jovens e pessoas adultas. Embora em decréscimo, os dados ainda assustam: "Entre os jovens de 14 a 29 anos do país, 8,7 milhões não haviam completado o ensino médio em 2024, por terem abandonado a escola sem concluir essa etapa ou por nunca a terem frequentado. Em 2023, esse contingente era de 9,3 milhões e em 2019, chegava a 11,4 milhões" (Agência IBGE Notícias, 2025).

Os principais avanços ocorreram e ainda ocorrem, em nossa análise, a partir de lutas e movimentos em defesa da instituição e da ampliação da escola pública para todos e todas. Neste sentido, um marco histórico importante foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), com a liderança de Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970) e com Darcy Ribeiro (1922-1997) na criação dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública – exemplos de escolas de tempo integral com formação integral. Para Moll (2011, p. 9), "A Educação Integral, inspirada nas ideias e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, vem sendo reinventada em um esforço conjunto que envolve centenas, milhares de pessoas".

Essa perspectiva nos alerta no sentido da promoção da educação integral e ensina a necessidade da convergência para um projeto comum, intersetorial, com estabelecimento de relações e parcerias com diferentes setores governamentais e não governamentais, respeitando a diversidade dos territórios, as demandas populacionais, mas comporta, também, o compromisso com todos e todas, com a equidade, a vida digna e a preservação de todas as formas e manifestações de existência no cosmos (Cassol e Moll, 2026).

Com o propósito de aprofundar a compreensão referente à educação integral, nesta etapa do texto, estudamos alguns elementos do Programa Escola em Tempo Integral – ETI –, implantado com a lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, cuja finalidade, apresentada no corpo da lei, é fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. (Brasil, 2023, n.p). A instituição do programa visa atender o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), na Meta 6 que pretende "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as alunos/as da educação básica". (Brasil, 2014, n.p. adaptado).

Dados organizados no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024), informam que a meta teve tímidos avanços. O documento, na análise da meta 6, indica como principais conclusões que,

> Em 2023, os resultados aferidos pelos Indicadores 6A (21,1%) e 6B (30,6%) apontam que as metas ainda estão longe de serem atingidas em 2024. Para alcançá-las, é preciso aumentar em 3,9 o percentual de alunos de ETI e em 19,4 o percentual de escolas de ETI – o crescimento médio ao longo do Plano, para o cumprimento da meta em 2024, deveria ter sido de 0,7 p.p. ao ano, no caso dos alunos, e de 2,1 p.p., no caso das escolas. (Brasil, 2024, p. 164).

Observamos que, mesmo tendo sido prolongada a vigência do PNE até dezembro de 2025, olhando os dados do relatório, a distância para atingir a meta proposta no PNE (Brasil, 2014), não será atingida, pelo menos no período de vigência do atual Plano Nacional de Educação.

Nesta mesma vertente observamos que para além das normativas, é preciso disponibilidade econômico-financeira, vontade política de gestores/a nas diferentes esferas – municipal, estadual e federal –, ação intersetorial, participação social, envolvimento cidadão, continuidade das políticas públicas, compreensão das necessidades da população, defesa e qualificação dos projetos de sociedade, de Estado e de educação.

No sentido do exposto pelo educador Paulo Freire (2019, p. 29), "Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer". Para desenvolver educação integral para além da jornada estendida, acreditamos que é preciso o/a professor/a trabalhar com o conhecimento não de forma passiva, transmissiva, porque os indivíduos não são *coisas*, recipientes de acúmulo e depósito de informações, mas seres com potencialidades, capacidades de pensar, questionar, interpretar, dialogar e realizar mudanças sociais, transformações da natureza, criação da cultura, construindo a si e ao mundo.

O professor Henry Giroux (1997, p. 100) compreende de modo semelhante com o observado por Freire. Giroux escreve, em relação ao pensamento crítico e as relações escolares que o "Crucial para o desenvolvimento de relações sociais escolares progressistas é a abertura de canais de comunicação nos quais os [as] estudantes usem o capital linguístico e cultural que trazem para sala de aula", os elementos que os/as constitui como elemento primeiro para encaminhar o conhecimento do mundo e o conhecimento de si, da história, da cultura. São passos para a escola de tempo integral trabalhar a formação integral porque, ao observar o movimento de conhecer a realidade, refletir, pensar e promover espaços para que os/as estudantes sejam ouvidos/as, desenvolve a práxis da contextualização e do conhecer o mundo e a si, não fragmentariamente, mas na relação complexa da história, das experiências e convivências.

O Documento referência para Escola em Tempo Integral com o eixo entrelaçar orienta alguns caminhos possíveis para sua efetivação, ao propor que a educação "depende do olhar colaborativo diário, visando à construção

das condições extra e intraescolares para a garantia do desenvolvimento integral dos bebês, crianças, adolescentes e jovens em articulação com vários setores do poder público e setores não governamentais". (Brasil, 2025, p. 17). Para trabalhar pedagógica e educacionalmente de maneira contextualizada com os diferentes setores da sociedade, ressaltamos que se faz necessário conhecer o que está presente no território, nos contextos de vivências e experiências e nos imaginários individuais e sociais.

Neste sentido, o documento orientador para escola de e em tempo integral traz um passo a passo para a elaboração de uma proposta político-pedagógica intersetorial (Brasil, 2025). Como passo inicial, o documento aborda, "Identificar valores e princípios éticos comuns" (Brasil, 2025, p. 41). O destaque é para o envolvimento e a construção da proposta, conjuntamente. Também, que é preciso mapear e verificar o perfil da escola, a gestão democrática e a formação continuada de profissionais (Brasil, 2025). Incentivar a participação, entrelaçar com o território e manter o monitoramento e acompanhamento com a presença do coletivo. Ao finalizar, deixa a seguinte mensagem: "Entende-se que o/a gestor/a municipal deve acompanhar e auxiliar o passo a passo de gestores/as escolares para o enlace com outros setores, oferecendo o suporte necessário para o sucesso da gestão da escola". (Brasil, 2025, p. 45, adaptado).

Percebemos que algumas unidades escolares já vêm desenvolvendo vários projetos e planos de ações aproximando os diferentes setores da sociedade. Cabe mencionarmos que precisam ser articulados e desenvolvidos com intencionalidade pedagógica. "De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças". (Freire, 1996, p. 7). Especialmente porque vivemos tempos de grandes discursos, delegações, responsabilizações para a escola como se ela pudesse, sozinha, resolver todas as mazelas sociais. Porém, compreendemos que a escola, em articulação intersetorial e com compromisso público, precisa se ocupar da formação com foco na vida dos indivíduos, para além das deliberações e estatísticas numéricas, sempre em perspectiva coletiva.

Para Claudionei Cassol (2022, p.78), pesquisador na área da educação e da biosofia,

> A sabedoria exigida para a vida humana, potente para compreender a complexidade da vida cosmológica, indica uma reflexão emponderada e autorizada para efetivar transformações, ações no horizonte da práxis, atitudes plurais que vejam, compreendam, atendam a dignidade humana e a riqueza complexa e diversa da vida.

Nesse olhar de Cassol (2022), a educação se coloca e pode ser compreendida como movimento para a vida, no sentido de todos e todas estar imbricados/as no processo, envolvidos/as os/as estudantes, os/as professores/as, a comunidade, em gostar, respeitar e apropriar-se do conhecimento, da ciência, da democracia, da república, do constituir-se melhor e mais capaz de resistir, de posicionar-se e agir. Reconhecer e compreender a alteridade como parceria e diversidade, não como *inimigo*, como alguém ou algo a ser eliminado, morto.

A política educacional da escola de e em tempo integral, pode ser uma possibilidade, entretanto precisa ser fortalecida e visibilizada como uma política de Estado, com monitoramento, investimento, avaliações, seminários,

formações e abertura para o diálogo. Mas, também, precisa ser assumida, incorporada, tratada, como a educação que queremos, a educação necessária, para vida do Estado e da sociedade. Então, a coletividade, a cidadania, precisa compreender a relevância da educação de/em tempo integral de formação integral.

As políticas educacionais somente tornam-se efetivas podem ser declaradas como autênticas políticas públicas, se atendem os interesses dos territórios e da sociedade civil. Nesta perspectiva, saber e fazer a resistência com sabedoria, desenvolver a pedagogia radical – aprendemos com Giroux, é conhecimento e humanidade –, fortalece os movimentos sociais, os sindicatos, os fóruns comunitários, as organizações sociais e desenvolve forças comunitárias que educam e aprendem pela preservação e manutenção da vida em todas as suas formas e manifestações. A educação integral torna-se possibilidade com o programa escola de e em tempo integral, se cada um e cada uma envolver-se no processo, acessar o patrimônio cultural produzido pela humanidade, com a prioridade do desenvolvimento integral, omnilateral, dos indivíduos que é cognitivo, emotivo, racional, espiritual, físico e intelectual. Na compreensão e reflexão daquilo que compreendemos das proposições de Freire, aí reside o inacabamento e a incompletude e, naquilo de aprendemos com Bauman, da ambivalência, da plurivalência e da contingência (Cassol, 2026).

Iniciamos nossa reflexão com o debate da relevância das políticas de Estado e da democracia, aprendizados e ensinamentos da educação, da escola, da formação integral. Como considerações finais, que não estão fechadas por que operam, também, na contingência, apresentamos a necessidade da ampliação dos debates que envolvem educação *de* e *em* tempo integral para que a formação também caminhe em paralelo e seja educação de formação integral. A discussão que propomos está aberta ao diálogo e a refutações, mas não recua na proposta de vida digna e equidade para todos e todas e do afastamento, da resistência, diante dos processos necrófilos que parecem avançar sobre a sociedade nos tempos que compartilhamos. A educação integral pode contribuir para pensar, criar e desenvolver projetos comprometidos com uma visão de mundo e de sociedade científica e humanista, que avance intensamente em prol do bem comum e fortaleça os espaços de deliberações democráticas e republicanas.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; educação integral; escola de/em tempo integral; biosofia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. 2. ed. Brasília: Inep, 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: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento de referência para articulação intersetorial na jornada escolar de tempo integral, na perspectiva da educação integral.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2025.

CASSOL, C. V. Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social. **Revista Brasileira de Educação**, 25, e250001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250001. Acesso em: 13 fev. 2026.

CASSOL, C. V. Biosofia: viver com sabedoria – movimento pela continuidade, defesa e qualificação da vida. In.: Cassol, C. V ; ZUCHI, C. M; MAZZONETTO, C. V. **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen, URI; Cerro Grande, Medeia. 2022. p. 77-91.

CASSOL, C. V; MOLL, J. Educação e projeto de sociedade: disputas em torno do Ensino Médio no atual contexto brasileiro. **Revista Ponto de Vista**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 01–19, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16876. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16876. Acesso em: 13 fev. 2026.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 21. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

IBGE **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. [Agência IBGE Notícias]. 13 jun. 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta. Acesso em: 12 fev. 2026.

MOLL, J. (org.) **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada:** como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: SEB/MEC, 2011.

MOLL, J.; GARCIA, S. R. O. Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio?In: MOLL, J.; GARCIA, S. R. O. (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil:** Que Ensino Médio? Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 17-43

AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES EM SANTA CATARINA SEGUNDO OS DADOS DO SAEB

MINGORI, Rodrigo Luis
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
rodrigo.mingori@unoesc.edu.br

CRESTANI, Taiza Gabriela Z.
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
crestani.t@unoesc.edu.br

A militarização da educação é um fenômeno característico do neoconservadorismo contemporâneo que redefine as fronteiras entre público e privado na disputa pela construção de um projeto específico de educação através da implementação de escolas cívico-militares (Peroni; Caetano, 2021).

As escolas cívico-militares dizem respeito, contemporaneamente, à readequação de instituições públicas civis de educação básica para acomodação de militares (majoritariamente da reserva) em diversas funções educacionais, especialmente na gestão escolar (Mingori, 2023).

A mudança de uma instituição civil para cívico-militar acontece por meio de variados instrumentos legais. Tende a focar em instituições em situação de vulnerabilidade social (Santos; Alves, 2019) com principal objetivo e justificativa de melhorar os índices educacionais (Brandão; Bezerra; Vieira, 2024), podendo resultar no agravo de desigualdades e em potenciais violações de direitos, como o acesso e a permanência na educação (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019).

Nesse sentido, as escolas cívico-militares parecem se inserir – conforme citado anteriormente e afirmado também por Luis Carlos Freitas (2018) – no processo de reconfiguração administrativa público/privado que se vale de índices de avaliação em larga escala na aferição da qualidade da educação. Destacamos que tal procedimento, conforme afirmam Marilda Pasqual Schneider e Elton Luiz Nardi (2013):

> […] não se constitui, ainda, em um modelo integrado e congruente de avaliação da qualidade da educação básica, nomeadamente aquela almejada pelos educadores desde os primórdios no século XX.
>
> O Índice exacerba as desigualdades territoriais e tende a acirrar a lógica competitiva entre escolas e entes federados. Ainda que a avaliação preceda à responsabilização, esta coloca em causa apenas o desempenho dos estudantes e das escolas e não sucede à prestação de contas, restrita à resposta a uma imposição. (p. 42)

A importância dada aos índices educacionais nos projetos de escolas cívico-militares acompanha determinada confusão entre a rede de escolas militares e cívico-militares. A primeira delas, gozando de uma espécie de prestígio social que autoriza o exército brasileiro a intervir em questões educacionais (Mingori, et. al., 2024), serviu de fiadora para os projetos de militarização de escolas públicas via instalação de escolas cívico-militares.

A relação entre a rede militar e cívico militar, na percepção das pessoas sobre a educação, é demonstrada em estudo (Barlach; Casanhedi, 2024) cujos desfechos apontam para um significativo desconhecimento sobre as escolas cívico-militares entre seus apoiadores. Para ilustrar, cita-se que os neoconservadores "acreditam que os militares proporcionam um ensino de melhor qualidade […]" (Barlach; Casanhedi, 2024, n.p.), sendo a expressão qualidade tomada aqui como sinônimo de bons resultados em testes de larga escala, além da segurança pela instalação da ordem militar e disciplina rígida com os estudantes.

Dessa forma, apesar de sustentarmos uma visão crítica sobre a utilização de índices educacionais para análise da qualidade da educação, como esses dados funcionam para justificar a implementação e a tentativa de impulsionar a política pública de escolas cívico-militares, através desta iniciativa objetivamos tecer considerações sobre um dos índices de avaliação em larga escala das escolas cívico-militares de Santa Catarina. Para tanto, utilizaremos os dados disponíveis do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Como ponto de partida, delimitamos a seguinte pergunta-chave: qual a variação, nos índices educacionais, a militarização das escolas públicas estaduais de Santa Catarina representou para as instituições afetadas? Num espectro quantitativo, pudemos observar os resultados de instituições com pelo menos uma entrada de dados disponíveis (antes e depois) da militarização.

A implementação de escolas cívico-militares é uma política pública do neoconservadorismo em curso no Brasil, intensificado em 2019, quando ganhou um desenho de escala nacional por meio do Pecim – Programa das Escolas Cívico-Militares (Brito; Rezende, 2019). Essa prática, porém, não é nova e já vinha sendo implementada a nível regional desde o século passado (Santos; Alves, 2022). No auge do programa, apenas no estado do Paraná, aproximadamente 10% da rede estadual de ensino público havia sido militarizada, alcançando a marca de 494 instituições em meados de 2022 (Paraná, 2022; Mingori, 2023).

Em 2023, o programa federal foi descontinuado sem ser revertido, e as instituições a ele vinculadas puderam manter o modelo cívico-militar e, em muitos estados, foram elaborados programas próprios para dar continuidade as atividades. É o caso do Estado de Santa Catarina, que instituiu seu próprio programa por meio do Decreto nº 426, de 22 de dezembro de 2023 (Santa Catarina, 2023).

Segundo dados recentes disponibilizados pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, tem-se 17 escolas cívico-militares na rede estadual de educação (Santa Catarina, 2025). Nessas escolas os modelos de militarização variam entre apoio financeiro e alocação pessoal (militares da reserva) (Berbert, 2024). Portanto a conversão para

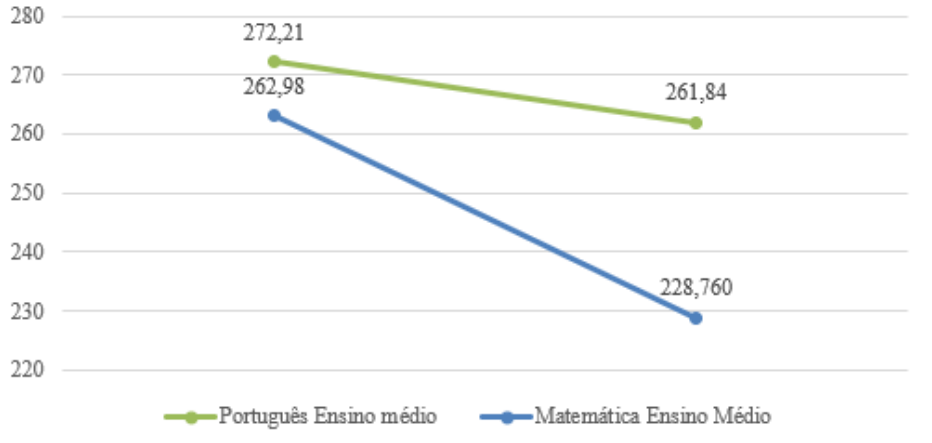
escolas cívico-militares começa com o Pecim e depois tem continuidade com o programa estadual instituído pelo decreto em 2023.

Portanto, as nove escolas transformadas em cívico-militares antes de 2023 o fizeram aderindo ao Pecim, são elas: Ângelo Cascaes Tancredo, Palhoça (2020); Prof. Emérita Duarte Silva e Souza, Biguaçu (2020); Prof. Irene Stonoga, Chapecó (2020); Cel Pedro Christiano Feddersen, Blumenau (2020); Prof. Jaldyr Bhering Faustino da Silva, São Miguel do Oeste (2020); Henrique Fontes, Tubarão (2021); Joaquim Ramos, Criciúma, 2021); Ildefonso Linhares, Florianópolis (2022) e Cora Batalha da Silveira, Lages (2022) (Berbert, 2024).

Como os últimos dados do Saeb atualmente são de 2023, não poderemos abarcar os resultados das instituições cívico-militares que aderiram após essa data. Ressaltamos que, segundo os critérios de inclusão das escolas, apenas as escolas: Prof. Irene Stonoga de São Miguel do Oeste, Cel Pedro Christiano Feddersen de Blumenau e Henrique Fontes de Tubarão apresentaram pelo menos um resultado no Saeb antes e depois da militarização, no caso em 2019, e após a militarização, em 2021 e 2023. Assim, ainda não é possível avaliar a variação do Saeb (Brasil, 2023) nas demais instituições.

Diante deste cenário, no Gráfico 1 apresentamos os únicos resultados do nível médio disponíveis, sendo a primeira entrada do Saeb de 2019 (antes da militarização) e a segunda de 2023 (quando já militarizada), não há registro em 2021 (Brasil, 2023):

Gráfico 1 – Escola Prof. Irene Stonoga

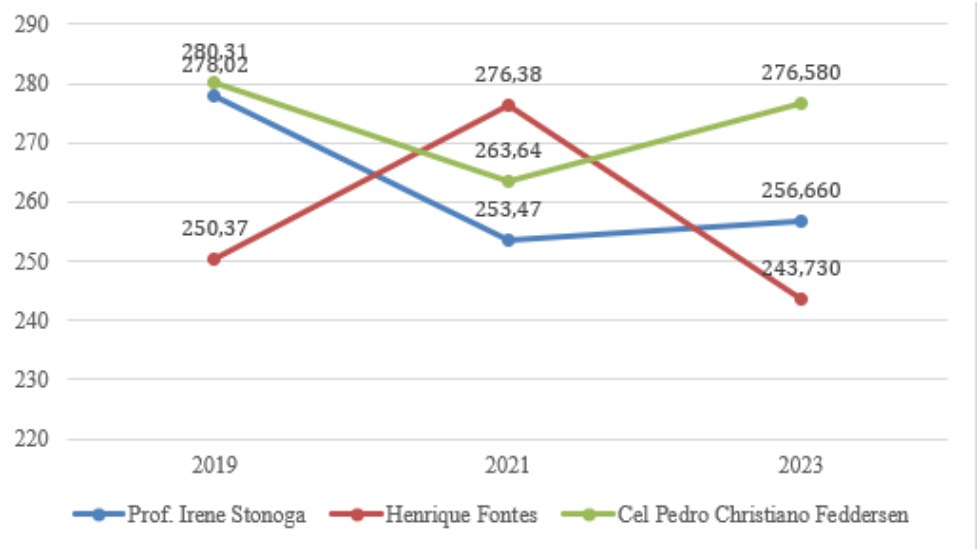


Fonte: os autores (2026)

As demais instituições, apesar de contarem com o Ensino Médio, não tiveram resultados no Saeb. O gráfico 2 demonstra a variação do Saeb no Ensino Fundamental II de Português, sendo, a primeira

entrada em 2019 antes da militarização das três instituições.

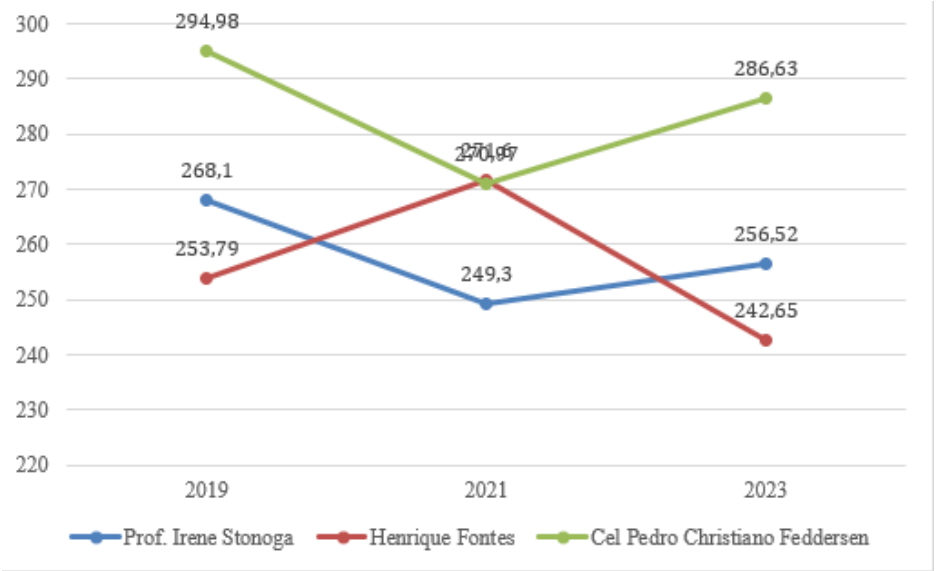
Gráfico 2 – Saeb de Português - Ensino Fundamental



Fonte: os autores (2026)

Por último, o Gráfico 3 mostra a variação do Saeb para Matemática (Brasil, 2023), ressaltamos que a primeira entrada de dados é anterior a transformação da escola para o modelo cívico-militar.

Gráfico 3 – Saeb de Matemática - Ensino Fundamental



Fonte: os autores (2026)

Apesar de escassos, os dados acima não apontam melhora significativa, isto é: após alguns anos de escola cívico-militar, as instituições denotam uma leve queda entre os anos de 2019 (antes da militarização) e 2023. Dessa forma, reiteramos o problema em utilizar tais dados para avaliação da qualidade da educação. Ainda assim, ressaltamos que a transformação de escolas públicas civis para cívico-militares não representa melhora no Saeb, pois a variação dos índices observados indicou uma pequena alteração negativa entre 2019 e 2023. Para ampliação e consolidação de possíveis interpretações dos dados analisados, é necessária uma disponibilidade e atualização maior dos resultados além da inclusão de novos indicadores, como é o caso do Ideb. Ademais, uma análise estatística longitudinal também pode contribuir para uma melhor visualização desse cenário.

Palavras-chave: política educacional; sistema de avaliação da educação básica; escola cívico-militar; militarização da educação.

REFERÊNCIAS

ANDREONI, Camile Cristina; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* como mecanismo de gestão da educação pública: delineamentos em municípios brasileiros no contexto de políticas de regulação por resultados. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)**, Joaçaba/SC, p. e31066, 2022. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/31066. Acesso em: 17 maio. 2026.

BARLACH, Breno; CASTANHEDI, Isadora. Ultraconservadorismo e educação: reflexões de estudo empírico. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e275436, 2024.

BERBERT, Loren Marie Vituri. **Orgulho de ser ECIM:** o caso de uma escola cívico-militar em Santa Catarina / Lorem Marie Vituri Berbert; orientador, Amurabi Pereira de Oliveira, 2024. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Florianópolis, 2024.

BRANDÃO, Raquel Araújo Monteiro; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; VIEIRA, Marcelo Pustilnik de Almeida. Militarização das escolas públicas. Que projeto é esse? . **Cadernos de História da Educação**, v. 23, n. Contínua, p. e2024–19, 2024. DOI: 10.14393/che-v23-e2024-19. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/75069. Acesso em: 17 maio. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica** (SAEB). Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 10 maio 2026.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; REZENDE, Marize Pinho. "Disciplinando a vida, a começar pela escola": a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 844-863, maio 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. – 1ed – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

PARANÁ. Diretoria Pedagógica de Educação Básica Cívico-Militar. **Colégios e Escolas Cívico-Militares no Paraná**. 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso: 10 maio. 2026

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. n. 36 – Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021. DOI: 10.5380/jpe.v15i0.82294. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294. Acesso em: 17 maio. 2026.

MINGORI, Rodrigo Luis. **Hegemonia discursiva e campo escolar**: a percepção de professores sobre a militarização de escolas públicas no Estado do Paraná. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

MINGORI, Rodrigo Luis; et. al. A legitimação do discurso de militarização da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 129, 31 dez. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 426, de 22 de dezembro de 2023**. Institui o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares e estabelece outras providências. Florianópolis, 2023. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-426-2023-santa-catarina-institui-o-programa-estadual-das-escolas-civico-militares-e-estabelece-outras-providencias.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Escolas cívico-militares expandem ensino da disciplina e valores sociais com duas novas unidades em SC**. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/escolas-civico-militares-expandem-ensino-da-disciplina-e-valores-sociais-com-duas-novas-unidades-em-sc/. Acesso em: 15 maio 2026.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábia. Militarização da educação pública no brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e09144, 2022.

SCHNEIDER, Marilda; NARDI, Elton. O Potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 1, 2013. DOI: 10.21573/vol29n12013.42819. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42819. Acesso em: 17 maio. 2026.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 3, p. 612, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96483.

ATUALIZAÇÕES DO PL 1338/2022, QUE TRATA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING) NO BRASIL

FABRO, Roni Edson
Universidade do Contestado (UNC)
roni.fabro@professor.unc.br

O Projeto de Lei (PL) 1338/2022, atualmente em trâmite no Senado Federal, pretende a inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), da educação domiciliar (homeschooling) na educação básica no Brasil e se constitui no objeto deste breve estudo, considerando o que já expus em minha Tese de Doutorado em Educação, entregue na versão final e publicada ainda em outubro de 2022, mas com necessidade de atualização dos trâmites legislativos específicos.

O PL 3179/2012, iniciado na Câmara dos Deputados (casa iniciadora), encerrou seu trâmite na Câmara dos Deputados e, ainda em maio de 2022, se transformou no PL 1338/2022, no Senado Federal (casa revisora), daí a importância da exposição do progresso de seu trâmite legislativo regular posterior.

Em termos gerais, a proposta originada no Poder Executivo envolve a necessidade de acesso dos pais ou responsáveis, em prazo determinado e com cadastro renovado anualmente, à plataforma virtual do Ministério da Educação, com apresentação de documentação do estudante, da comprovação de residência, da assinatura de um termo de responsabilização optando pela educação domiciliar, da apresentação de certidões negativas judiciais, do plano pedagógico individual e também da caderneta de vacinação atualizada do estudante.

Há, também, previsão de uma avaliação anual do estudante, sob a gestão do Ministério da Educação, com possibilidade de recuperação, tendo como base os conteúdos referentes ao ano escolar correspondente à idade do estudante, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A perda do direito ao exercício da opção pela educação domiciliar, pelos pais ou responsáveis, ocorre quando o estudante for reprovado, em dois anos consecutivos ou em três anos não consecutivos, nas avaliações anuais e nas provas de recuperação, quando o aluno, injustificadamente, não comparecer à avaliação anual ou enquanto não for renovado o cadastramento anual na plataforma virtual.

Originalmente de autoria do Dep. Lincoln Portela (PR/MG), o PL 3179/2012 se encontrava, em sua reta final, sob a relatoria da Dep. Luisa Canziani (PTB/PR), iniciando-se a partir da seguinte proposição: acrescer o § 3º ao art. 23, da LDB, para admitir a educação básica domiciliar.

Após longo trâmite, a relatora, em julho de 2021, apresentou seu primeiro parecer, na condição de parecer preliminar de plenário, com novo e substancial substitutivo, com histórico do projeto original e relatório detalhado

do seu trâmite legislativo, inclusive dos apensamentos daqueles PLs com objetos similares. Relatou os inúmeros debates realizados sobre o tema, com autoridades ministeriais, estudiosos do assunto, inclusive com participação de entidades estrangeiras, como a Home School Legal Defense Association (HSLDA), dos Estados Unidos da América. Foram mencionadas as decisões judiciais do Superior Tribunal de Justiça (STJ) de 2005 (Mandado de Segurança 7407/DF) e do Supremo Tribunal Federal (STF) de 2018 (Recurso Extraordinário 888815/RS), inclusive com menção expressa de parte da ementa, com o que a relatora informou que o Parecer estaria adequado. Houve menção a cada um dos PLs apensados e, então, o oferecimento de um novo e mais abrangente Substitutivo.

O Substitutivo previa a alteração do art. 1º da LDB, incluindo a denominada educação domiciliar na educação escolar, especialmente na educação básica; a inclusão de um inciso ao art. 5º da LDB, para que os pais ou responsáveis zelem pela aprendizagem do estudante na educação básica domiciliar e o acréscimo do § 3º ao art. 23, também da LDB, admitindo a educação básica domiciliar, a partir da formalização da opção, impondo algumas condições de admissibilidade:

a) nível superior de pelo menos um dos pais ou responsáveis, além de preceptor, eventual, com curso reconhecido;

b) certidões negativas criminais dos pais ou responsáveis;

c) matrícula anual do estudante em instituição credenciada com manutenção de cadastro anual;

d) cumprimento do conteúdo curricular constante da BNCC;

e) realização de atividades pedagógicas visando à formação integral;

f) manutenção de registro periódico das atividades pedagógicas realizadas, com envio trimestral de relatório à instituição em que o estudante estiver matriculado;

g) acompanhamento por docente tutor da instituição escolar em que estiver matriculado, com encontros semestrais;

h) realização de avaliações anuais na instituição em que estiver matriculado, além de outras, seja do sistema estadual, seja do sistema municipal de avaliação da educação básica;

i) avaliação semestral do estudante com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento;

j) previsão de acompanhamento educacional e de fiscalização, pelo Conselho Tutelar;

k) garantia de convivência familiar e comunitária do estudante;

l) garantia de isonomia de direito e vedação de discriminação aos estudantes que recebem educação domiciliar, com a promoção de encontros semestrais das famílias optantes da educação domiciliar, pela instituição de ensino, para intercâmbio e avaliação de experiências.

De acordo com o Substitutivo, as diretrizes nacionais da educação domiciliar ficarão a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), propostas pelo Ministério da Educação, com a adoção, pelos sistemas de ensino, da viabilização do exercício do direito de opção pelos pais ou responsáveis. Há, também, a previsão de perda do exercício ao direito de opção pela educação domiciliar, por dispositivo específico inclusive, quando o responsável legal direto for condenado ou estiver cumprimento pena por infração ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela prática de violência doméstica (Lei n. 11340, de 7 de agosto de 2006), por infração ao Código Penal (Título VI da Parte Especial – Crimes contra a dignidade sexual), por infração à Lei n. 11343, de 23 de agosto de 2006 (Lei das Drogas) e à Lei n. 8072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), quando resultado da avaliação anual da educação pré-escolar for insuficiente por dois anos consecutivos, quando estudante do ensino fundamental e médio for reprovado ou não comparecer, de forma justificada, à avaliação anual ou quando estudante com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento obter resultado insuficiente na avaliação semestral.

Sendo estas as alterações previstas especificamente para a LDB, o Substitutivo, por fim, previa a alteração de um inciso ao art. 129, do ECA, nas medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente, considerando a obrigação de matrícula e acompanhamento da frequência e acompanhamento escolar, não somente no regime presencial, mas também no regime domiciliar, por conta da pretensão de alteração legislativa.

Importante mencionar que foi incluído, no texto final do PL 3179/2012, que até então não constava do Substitutivo, um novo dispositivo legal, com a previsão de inaplicabilidade do art. 246, do Código Penal, que prevê o crime de abandono intelectual, "aos pais ou responsáveis legais que optarem pela oferta da educação básica domiciliar".

Em maio de 2022, então, com o encerramento do trâmite legislativo do PL 3179/2012 na Câmara dos Deputados, iniciou-se o trâmite legislativo do PL 1338/2022 no Senado Federal, posto tratar-se de matéria com discussão bicameral, sob a relatoria inicial do Senador Flávio Arns (PSB/PR), pretendendo dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica no Brasil.

Algumas moções, ofícios, abaixo-assinados e notas técnicas apoiando e aprovando a proposta foram encaminhadas e acompanham o trâmite legislativo do PL 1338/2022. Contudo, também há outras moções, de repúdio, de rejeição e de protesto à pretensa aprovação da oferta domiciliar da educação básica no Brasil, além da apresentação, por enquanto, de somente uma emenda legislativa, sendo que somente em março de 2023 a Senadora Professora Dorinha Seabra (UB/TO) foi designada como relatora do PL 1338/2022, exercendo suas atribuições até este momento.

Durante o trâmite legislativo, foram protocolados diversos requerimentos para a realização de até oito audiências públicas, com deliberação positiva pela Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte ainda em novembro de 2023.

Logo após, em 1º, 4 e 12 dezembro de 2023, foram realizadas três audiências públicas para tratar do assunto e discutir a matéria, com a participação de entidades afetas à educação, à sociedade civil e várias pessoas com conhecimentos específicos sobre a temática, sem mais quaisquer movimentações ou manifestações no trâmite legislativo, com último registro de tramitação em 6 de outubro de 2025, com a elaboração de Relatório Legislativo, que pugna pela constitucionalidade, pela juridicidade e, no mérito, pela aprovação PL 1338/2022, inclusive pela rejeição da Emenda nº 1-CE, com atualização de dados legislativos até 6 de outubro de 2025.

O trâmite legislativo do PL 1338/2022 no Senado Federal, considerando que a proposta original (PL 3179/2012, iniciado na Câmara dos Deputados) tramitou por dez anos, pode ser caraterizado como regular e relativamente célere. Considerando que ambas as Casas do Congresso Nacional – Câmara e Senado – funcionam como revisoras do texto – Câmara revisa o que foi aprovado no Senado, e vice-versa, após análise, se um texto for alterado na casa revisora, volta para a casa iniciadora, onde o projeto se iniciou, que discute o novo conteúdo, concordando ou discordando das alterações que foram realizadas na outra casa.

Com a aprovação da proposta nas duas Casas do Congresso Nacional, o PL é enviado ao Presidente da República para sanção, que tem 15 dias úteis para sancionar ou vetar a proposta legislativa. Na hipótese de veto, deve ser votado pelo Congresso Nacional, sendo que, para rejeição de um veto, é necessária maioria absoluta nas Casas Legislativas, ou seja, 257 votos na Câmara dos Deputados e 41 votos no Senado Federal.

O PL 1338/2022, que visa à regularização da educação domiciliar no Brasil, pretende a alteração da LDB, do ECA e do Código Penal, para possibilitar a opção da utilização da educação domiciliar como método de ensino para crianças e adolescentes, sem a frequência à escola. A regulamentação prevista inclui a opção pela educação domiciliar, com avaliações anuais, inclusive com recuperação, exige nível superior de pelo menos um dos pais, com a apresentação de certidões negativas criminais, matrícula anual do estudante em escola, com a observância da BNCC, bem como um registro periódico das atividades pedagógicas, com o acompanhamento por docente tutor da escola vinculada e fiscalização pelo Conselho Tutelar. Também veda a discriminação, prevê a perda do exercício ao direito da educação domiciliar quando houver violações à legislação (Estatuto da Criança e do Adolescente, Código Penal, Lei de Drogas, Lei dos Crimes Hediondos e prática de violência doméstica), prevê um período de transição aos optantes pela educação domiciliar nos três primeiros anos de vigência da lei e altera as medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis pela criança.

O modelo representado pelo quadro de iniciativas correntes no Congresso Nacional, em que pese sua pretensão em tratar de um direito fundamental social básico – o direito à educação –, representa um potencial

comprometimento do direito das crianças e dos adolescentes brasileiros de acesso e frequência à escola. Tendo a decisão do STF, no RE 888815/RS, demonstrado que o homeschooling é inconstitucional, sua eventual previsão no ordenamento jurídico brasileiro, ainda segundo o julgamento do STF, poderia violar ainda mais o exercício do direito fundamental social à educação, de titularidade das crianças e dos adolescentes em idade escolar e que se constitui em obrigação do Estado, haja vista que a evolução histórica da conquista desse direito demonstra a necessidade de sua ampliação e não de sua restrição.

A questão implica na discussão não só do aspecto legal da matéria, mas do caráter social da educação, enquanto direito fundamental social. A questão da competência residual de estados e municípios também deve entrar em pauta, considerando que a União não legisla sobre o assunto e, também, questões de cunho processual, ou seja, a observância de um trâmite processual pré-determinado para se chegar a ter uma nova e eventual decisão judicial do STF sobre a matéria, o que leva tempo e precisa de um fato concreto para início de novas discussões judiciais, se for o caso. Vale ressaltar que o STF colocou a necessidade de uma lei federal para regulamentação do homeschooling, mas com o cumprimento de algumas obrigações, tais como a obrigatoriedade de matrícula de crianças e adolescentes, de 4 a 17 anos, na escola, o respeito ao dever solidário entre a família, o Estado e a sociedade, a observância de um núcleo básico de matérias acadêmicas, com supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público, sempre no intuito de evitar a evasão escolar, além de garantir a socialização plena do indivíduo. A declaração de (in)constitucionalidade dos PLs em trâmite no Congresso Nacional sobre educação domiciliar, no entanto, implica em enfrentamento, pelo Supremo Tribunal Federal, da matéria, pós-aprovação congressional, dentro das regras e dos preceitos constitucionais do devido processo legal, da ampla defesa e do contraditório.

Ao privilegiarem a autonomia privada familiar ou a liberdade de escolha – direito fundamental civil –, em verdadeiro detrimento do direito fundamental social à educação, dever do Estado e que, em conjunto com a família e com a sociedade em geral, de acordo com o preceito constitucional, deve prover a educação de suas crianças e de seus adolescentes, a verificação alcançada é que haveria potencial ofensa aos direitos das crianças e dos adolescentes em ter acesso à educação regular, seja ela pública ou privada, educação essa na qual poderiam interagir em um ambiente adequado, aberto às idiossincrasias e que possibilita um desenvolvimento mais plural, portanto, fora dos limites que identificam a educação domiciliar.

Por fim, no que tange à socialização com outras pessoas na mesma faixa etária, que decorre do convívio comunitário com outras crianças e adolescentes, importa sublinhar que ela ficaria prejudicada ante a educação domiciliar, o que, combinado com a impossibilidade de vivências, pelas crianças e adolescentes, de experiências educacionais realizadas no contexto da escola, acaba fulminando o direito fundamental social à educação, direito de todos e dever do Estado.

Palavras-chave: PL 1338/2022; Senado; educação domiciliar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Superior Tribunal de Justiça**. Mandado de Segurança (MS) n. 7407. Brasília, 2002. Disponível em: https://processo.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ATC&sequencial=507748&num_registro=200100228437&data=20050321&tipo=5&formato=PDF. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Recurso Extraordinário 888815. Rel. Ministro Roberto Barroso. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id= 15339756257&ext=.pdf. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. PL 3179/2012. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/534328. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. **Senado Federal**. PL 1338/2022. Brasília, 2022. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194. Acesso em: 18 maio 2026.

FABRO, Roni Edson; NARDI, Elton Luiz (orient.). **Educação domiciliar (homeschooling) no Brasil:** entre in(tensões) do direito à escolha e a reconfiguração do direito à educação básica. Joaçaba, SC, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC., 2022.

ESCOLA E RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

WAGNER, Rosane Correia de Oliveira
Universidade Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
rosane.wagner2013@hotmail.com

A escola pública brasileira tem sido historicamente concebida como um espaço privilegiado para a formação cidadã e para o desenvolvimento de práticas democráticas, conforme discutido por Paro (2016). Contudo, as transformações recentes no campo das políticas educacionais e das reformas do Estado têm imposto desafios à efetivação das relações democráticas no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, Saviani (2013) destaca que as políticas educacionais contemporâneas vêm sendo atravessadas por interesses e mecanismos que tensionam a função social da escola pública. Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender de que modo a produção científica tem analisado as articulações entre escola e democracia.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar as produções acadêmicas que discutem as relações democráticas no contexto escolar, com base em trabalhos indexados na Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de 2021 a 2025. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, desenvolvida por meio de um levantamento realizado a partir dos descritores "escola e relações democráticas", "relações democráticas", "escolas democráticas" e "escola e democracia". Os resultados do levantamento são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento realizado na Base de Dados da SCIELO.

Base de dados	**Recorte temporal**	**Idioma**	**Descritores**	**Filtros utilizados na base de dados**	**Número de trabalhos localizados**
Scielo	2021 a 2025	Português	"escola e relações democráticas"	Brasil, português e educação	5 sem filtro 1 com filtro
Scielo	2021 a 2025	Português	"relações democráticas"	Brasil, português e educação	75 sem filtro 2 com filtro
Scielo	2021 a 2025	Português	"escolas democráticas"	Brasil, português e educação	11 sem filtro 5 com filtro
Scielo	2021 a 2025	Português	"escola e democracia"	Brasil, português e educação	135 sem filtro 7 com filtro
Total de trabalhos localizados= sem filtro 227 e com filtro 15					
Trabalhos repetidos entre os descritores= 2					
Total de trabalhos= 242 total					

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Como critérios de inclusão, adotaram-se publicações em língua portuguesa, disponíveis na íntegra, revisadas por pares e diretamente relacionadas ao contexto educacional brasileiro. Como critérios de exclusão, desconsideraram-se trabalhos repetidos, estudos que não abordavam diretamente o contexto escolar e produções que não apresentavam relação com a temática das relações democráticas na educação. Após a aplicação dos filtros e critérios de elegibilidade, foram selecionados nove estudos, os quais constituem o corpus de análise desta investigação.

Após a definição do corpus analítico, procedeu-se à análise dos títulos e resumos, seguida da leitura integral dos textos selecionados, com o objetivo de verificar sua aderência à temática da pesquisa. Os estudos selecionados apresentam diferentes enfoques teóricos e metodológicos sobre as relações entre democracia e escola, com predominância de abordagens qualitativas, contemplando ensaios teóricos, pesquisas empíricas e relatos de experiência. De modo geral, as produções analisadas compreendem a escola como um espaço de formação ética, política e cidadã, articulando dimensões relacionadas à democracia, à participação e à organização institucional.

A sistematização dos estudos permitiu a organização das produções em quatro categorias analíticas, construídas a partir dos artigos selecionados. Esse processo de categorização buscou identificar recorrências temáticas e aproximações analíticas entre as produções, conforme orienta a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Assim, foram definidas as seguintes categorias: a) fundamentos teórico-críticos da democratização da educação; b) gestão democrática e cultura institucional na escola pública; c) práticas participativas e construção da cultura democrática no cotidiano escolar; e d) docência, práticas pedagógicas e emancipação. Conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorização das produções analisadas.

Categoria	Trabalhos selecionados
Fundamentos teórico-críticos da democratização da educação	(1) Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux; (2) Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos; (3) O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola.
Gestão democrática e cultura institucional na escola pública	(4) A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares; (5) As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira.
Práticas participativas e construção da cultura democrática no cotidiano escolar	(6) Roda de conversa e assembleia estudantil: por uma cultura da paz em uma comunidade escolar; (7) Percepções de professores sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo; (8) Contribuição do planejamento dialógico na construção de escolas democráticas rumo à cidadania planetária.
Docência, práticas pedagógicas e emancipação	(9) Contribuição das docências compartilhadas para uma educação emancipatória e antirracista.

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Na primeira categoria, denominada fundamentos teórico-críticos da democratização da educação, foram identificados três estudos que discutem a democracia como um processo histórico, político e social.

As produções analisadas enfatizam a centralidade da formação crítica, da participação e da educação em direitos humanos, compreendendo a escola como um espaço de construção da autonomia dos sujeitos e de fortalecimento da cidadania. Paulo Freire e Lev Vigotski fundamentam a análise de Moreira e Pulino (2021), que defendem a liberdade como uma construção social mediada pelas relações históricas e educativas.

Em perspectiva semelhante, Silva e Campos (2021), ao apresentarem uma entrevista com Henry Giroux, destacam a pedagogia crítica como possibilidade de resistência frente às políticas educacionais de caráter conservador e gerencialista. Por sua vez, Moreira (2021) problematiza os limites da gestão democrática no contexto das políticas educacionais contemporâneas, evidenciando tensões entre participação coletiva e mecanismos de regulação institucional. De forma geral, é possível afirmar que, nessa categoria, predominam abordagens teórico-conceituais voltadas à compreensão crítica dos processos de democratização da educação pública.

Na categoria gestão democrática e cultura institucional na escola pública, foram identificados dois estudos que discutem a gestão escolar como elemento central na operacionalização das políticas educacionais. As produções destacam mecanismos institucionais, como conselhos escolares e projeto político-pedagógico, relacionados à ampliação da participação coletiva. Marques (2012), ao analisar o discurso de conselheiros escolares, evidencia que a construção de uma cultura democrática na escola depende não apenas da existência formal de espaços participativos, mas das relações de diálogo e participação construídas no cotidiano escolar. Na mesma perspectiva, Souza (2019) problematiza as condições de democratização da gestão da escola pública brasileira, destacando limites relacionados à centralização decisória, às relações de poder e à influência de práticas gerencialistas. Os estudos indicam que a efetivação das relações democráticas depende tanto de mecanismos institucionais quanto da participação dos sujeitos escolares.

Na categoria práticas participativas e construção da cultura democrática no cotidiano escolar, foram agrupados três estudos que abordam experiências de participação ativa dos sujeitos no contexto escolar. As produções analisadas discutem práticas como assembleias estudantis, rodas de conversa, planejamento dialógico e construção coletiva de ações pedagógicas, compreendendo a democracia como uma dimensão que se constitui nas relações cotidianas da escola. Silva, Costa e Alves (2025) analisam experiências desenvolvidas em uma comunidade escolar periférica, evidenciando que as rodas de conversa e as assembleias estudantis favorecem processos de escuta, diálogo e participação coletiva dos estudantes. D'Auria-Tardeli, Barros, Tessaro e Alves (2023), ao investigarem o clima educacional na educação infantil, ressaltam a relevância das relações interpessoais, do sentimento de pertencimento e das interações estabelecidas no ambiente escolar para o fortalecimento de experiências democráticas. Já Frachia, Tozato, Firmo e Vendramini (2024) defendem o planejamento dialógico como estratégia voltada à construção de escolas democráticas e participativas, fundamentadas na colaboração entre os diferentes sujeitos escolares. De modo geral, os estudos indicam que a consolidação da democracia escolar está diretamente relacionada às práticas de diálogo, participação e valorização das relações coletivas.

Na categoria docência e práticas pedagógicas, foi identificado um estudo que relaciona práticas educativas, participação e processos emancipatórios no contexto escolar. A produção analisada destaca iniciativas que articulam currículo, metodologias colaborativas e envolvimento da comunidade escolar, compreendendo a prática docente como dimensão fundamental para a construção de relações democráticas. Ao discutirem experiências de docências compartilhadas em escolas públicas periféricas, Calado, Fernandes, Souza e Gonçalves (2025) evidenciam que o trabalho pedagógico coletivo favorece práticas educativas voltadas à emancipação e à educação antirracista, contribuindo para práticas pedagógicas mais dialógicas e coletivas. O estudo indica que tais experiências contribuem para ampliar a participação dos sujeitos escolares e fortalecer processos formativos críticos, embora ainda se apresentem de forma pontual e dependentes do engajamento individual dos participantes.

A análise integrada das categorias permite compreender que a democratização da escola pública brasileira se configura como um processo em construção, marcado por avanços e limites. Entre os avanços identificados nos estudos analisados, destacam-se a ampliação de práticas participativas no cotidiano escolar, o fortalecimento de experiências de diálogo coletivo, a valorização da formação crítica e a defesa da gestão democrática como princípio das políticas educacionais. Observa-se, assim, uma tensão entre a dimensão normativa, consolidada em marcos legais, e sua concretização nas práticas escolares, frequentemente marcada por contradições, aspecto também problematizado por Moreira (2021).

A produção científica analisada tem contribuído para a compreensão das relações entre escola e democracia, evidenciando sua relevância no campo educacional. No entanto, predominam estudos teóricos ou centrados em dispositivos institucionais, sendo menos frequentes investigações voltadas às experiências participativas desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como às articulações entre gestão, cultura escolar e relações de poder.

Os estudos analisados evidenciam que a discussão sobre democracia no contexto escolar envolve múltiplas dimensões da vida escolar, abrangendo participação, práticas pedagógicas, convivência e organização institucional. Observa-se, contudo, que as experiências analisadas reafirmam a importância da escola pública como espaço de formação crítica, participação coletiva e construção da cidadania. Nesse sentido, o estudo contribui para o fortalecimento do debate sobre escola e democracia no campo educacional, em consonância com a perspectiva crítica defendida por Saviani (2008), ao compreender a educação como elemento central na formação social e emancipatória dos sujeitos.

Palavras-chave: democracia; relações democráticas; escola pública.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CALADO, Maria da Glória; FERNANDES, Ana Claudia Florindo; SOUZA, Valdirene Rosa de; GONÇALVES, Caroline de Alencar. Contribuição das docências compartilhadas para uma educação emancipatória e antirracista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e287147, 2025.

D'AURIA-TARDELI, Denise; BARROS, Lucian da Silva; TESSARO, Mônica; ALVES, Vanessa Takigami. Percepções de professores sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e24925, 2023.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175–1191, dez. 2012.

MOREIRA, Andressa Urtiga; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226278, 2021.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e222657, 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria Vieira; CAMPOS, Maria Veranilda Mota. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e202147002001, 2021.

SILVA, Rafael Salgado; COSTA, Váldina Gonçalves da; ALVES, Rouse Ferreira. Roda de conversa e assembleia estudantil: por uma cultura da paz em uma comunidade escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e281711, 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271–290, jun. 2019.

CONSTRUINDO UMA PESQUISA SOBRE O LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

MICHAELSEN, Rosemeri
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
rosemeri1@unochapeco.edu.br

2. Estado e políticas educacionais

Eixo 2
Estado e Políticas Educacionais;

O texto que segue trata de uma proposta de pesquisa em andamento cujo problema de pesquisa questiona os sentidos do lúdico e da ludicidade nos documentos curriculares brasileiros, de âmbito nacional e estadual (Santa Catarina), entre 1991 e 2019, abrangendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018), além das Propostas Curriculares de Santa Catarina (1991-2014) e o Currículo Base do Território Catarinense (2019). O objetivo geral consiste em analisar a presença e as formas de aparição do lúdico e da ludicidade nesses documentos, identificando os padrões e as transformações desses sentidos ao longo do período considerado.

A pesquisa dialoga com perspectivas críticas do currículo, especialmente a partir das contribuições de Michael Apple (2000), Basil Bernstein (1996) e Henry Giroux (1997). Essas referências permitem compreender o currículo como campo de disputas ideológicas e culturais, atravessado por tensões entre racionalidades emancipatórias e perspectivas produtivistas vinculadas às políticas neoliberais contemporâneas.

Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizando-se como um estudo historiográfico e teórico-bibliográfico com análise documental. O corpus documental abrange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018), além das Propostas Curriculares de Santa Catarina (1991-2014) e o Currículo Base do Território Catarinense (2019). Para a produção e análise de dados, utilizam-se os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), compreendendo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

O aporte teórico desta pesquisa é construído a partir de uma tríade fundamental que confere densidade epistemológica ao conceito de lúdico, tratando-o para além de um simples recurso didático. O primeiro pilar fundamenta-se em Johan Huizinga (2000), que compreende o lúdico a partir de uma função significante da cultura,

anterior à própria organização social e civilizatória. Para o autor, o lúdico, manifestado no ato de jogar, é um elemento essencial que cria ordem e sentido, situando-se em um "círculo mágico" delimitado por regras próprias, tempo e espaço específicos.

> O jogo é mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. O jogo é uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa (Huizinga, 2000).

A ideia central de lúdico em Huizinga (2000) reside na sua gratuidade e liberdade; é uma atividade voluntária que situa o sujeito em uma tensão criadora entre o real e o imaginário, sendo impossível haver "civilização plena sem a preservação do elemento lúdico". Assim, o lúdico pode ser visto como o solo onde a cultura se enraíza, permitindo ao ser humano subverter o determinismo do cotidiano através da imaginação e da criação simbólica.

O segundo pilar de igual relevância é constituído pelas contribuições de Mikhail Bakhtin (2010), que desloca o lúdico para uma dimensão ética, política e coletiva. Na sua perspectiva, a ideia de lúdico manifesta-se através da carnavalização, uma experiência que rompe o círculo mágico isolado para fundir-se com a própria vida vivida na praça pública. Para Bakhtin (2010), o lúdico não é uma pausa recreativa, mas uma força de resistência e subversão que suspende provisoriamente hierarquias, dogmas e o medo do poder oficial.

Nessa perspectiva, o lúdico não pode ser reduzido a ferramenta pedagógica, pois constitui dimensão essencial da experiência humana. Bakhtin (2010), ao discutir a carnavalização e a cultura popular, amplia essa compreensão ao reconhecer o lúdico como experiência ética, política e coletiva, vinculada à convivência, ao diálogo e à construção de pertencimentos sociais:

> Durante o carnaval é a própria vida que representa e interpreta, sem cenário, sem palco, sem atores, sem espectadores, isto é, sem os atributos específicos de todo espetáculo teatral, uma outra forma livre da sua realização, isto é, o seu próprio renascimento e renovação sobre melhores princípios. Aqui a forma efetiva da vida é ao mesmo tempo sua forma ideal ressuscitada (Bakhtin, 2010, p. 6).

Através do riso popular, o lúdico estabelece o mundo ao avesso, promovendo o contato livre entre os indivíduos e afirmando o caráter inacabado e dialógico da existência humana. Portanto, o lúdico para Bakhtin (2010) é uma prática de liberdade coletiva capaz de desestabilizar discursos monológicos e produzir novos sentidos históricos.

O terceiro pilar teórico é estabelecido por Cipriano Carlos Luckesi (2022), que oferece uma ponte pedagógica contemporânea ao distinguir a ludicidade como fenômeno interno do sujeito. Luckesi (2022) define o lúdico não pela atividade externa, mas pelo "estado lúdico": um sentimento subjetivo de plenitude e alegria experimentado por quem vivencia a ação. O lúdico, nessa perspectiva, é uma experiência subjetiva restauradora que equilibra as dimensões cognitiva, afetiva e corporal, permitindo uma entrega total ao momento presente. Luckesi (2022) critica a instrumentalização do lúdico como mero recurso didático o que denomina esvaziamento da potência formativa e defende que a ludicidade deve ser compreendida como um elo vital entre a infância e a vida adulta, essencial para a constituição de uma prática pedagógica humanizadora e respeitosa à singularidade do estudante.

A partir dessa perspectiva, o lúdico deixa de ser compreendido como simples entretenimento e passa a ser interpretado como experiência coletiva capaz de produzir relações éticas, políticas e culturais. Luckesi (2022) diferencia atividade lúdica e estado lúdico, compreendendo a ludicidade como experiência subjetiva de plenitude e envolvimento humano. Segundo o autor:

> Epistemologicamente, pois, uma brincadeira, por si, é simplesmente uma atividade. Ela pode ser descrita em seus detalhes, porém as qualidades lúdicas ou não lúdicas, relativas a essa atividade, dependerão tanto da vivência atual como de vivências passadas ocorridas na história de vida de quem dela participa. (Luckesi, 2022, p. 18).

Para fundamentar empiricamente a discussão, realizou-se um levantamento do Estado do Conhecimento em bases de dados como BDTD, Portal de Periódicos Capes e CONEDU (Congresso Nacional de Educação), abrangendo o período de 2017 a 2025. Identificaram-se inicialmente 60 trabalhos, dos quais 46 foram selecionados por sua estrita pertinência ao tema. A análise realizada do corpus bibliográfico revela que a ludicidade é amplamente defendida como uma ferramenta pedagógica de alto potencial, capaz de transformar o ensino em uma experiência significativa e engajadora. Todavia, emerge uma categoria de análise que denuncia o distanciamento entre a valorização teórica ou apenas retórica do lúdico nos documentos curriculares oficiais e as dificuldades concretas enfrentadas pelos professores devido às pressões por resultados e à estrutura física inadequada das escolas. Na dialética intrínseca ao espaço escolarizado, o lúdico revela-se, afinal, como um lugar de encontro. As reformas educacionais, no entanto, materializadas no receituário tecnocrata da BNCC, promoveram um significativo recuo teórico responsável por fragmentar o pacto democrático-educativo que fora parte das lutas da década de 1990. Recuo que, na "nova" organização curricular, fez emergir a docência precarizada encerrada na performatividade gerencialista. No que diz respeito ao ensino, a pedagogia das competências na BNCC, segundo pesquisadores como Zajac e Cássio (2026), promove o fenômeno da "aprendificação" (*learnification*), deslocando a ênfase dos processos sociais de ensino para processos individuais de aprendizagem centrados em indicadores mensuráveis.

A análise documental realizada até o momento permitiu mapear e identificar diferenças significativas nas formas de aparição do lúdico e da ludicidade nos textos curriculares investigados de Santa Catarina e do Brasil, evidenciando deslocamentos conceituais importantes. Esses documentos revelam uma tensão recorrente entre o lúdico defendido pela teoria como o círculo mágico de Huizinga (2000), a resistência política de Bakhtin (2010) e a plenitude de Luckesi (2022) e a sua incorporação tecnocrática nos documentos curriculares oficiais.

Os resultados parciais indicam que, sob a lógica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), ainda não estava presente uma conceituação explícita acerca do lúdico, o que evidencia sua ausência enquanto categoria formativa estruturante no texto legal. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997-1998), o lúdico passa a aparecer associado à aprendizagem significativa e às metodologias de ensino, como estratégia pedagógica voltada à participação e às possibilidades didáticas para o despertar do interesse dos estudantes.

Nas diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina, produzidas entre 1991 e 2014, observa-se uma aproximação maior entre ludicidade, formação humana e práticas pedagógicas, especialmente em perspectivas relacionadas à construção coletiva do conhecimento e à dimensão social da aprendizagem.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por sua vez, a ludicidade aparece vinculada predominantemente ao desenvolvimento de competências e habilidades, acompanhando tendências curriculares alinhadas às políticas educacionais contemporâneas e à centralidade das aprendizagens mensuráveis.

Por fim, o Currículo Base do Território Catarinense (2019) retoma elementos relacionados à formação integral e às experiências educativas, articulando o lúdico à ampliação das vivências escolares e à constituição dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Contudo, ao incorporar os elementos centrais da BNCC, também esvaziou-se dos sentidos sociais e ampliados do lúdico vinculado à dimensões teóricas e conceituais, bem como em referência às possibilidades de uma educação crítica, cidadã e voltada à transformação social.

Os levantamentos realizados até o momento indicam que, embora elementos associados à ludicidade estejam presentes nos documentos curriculares investigados, sua presença ocorre de maneira transversal, dispersa e conceitualmente fragilizada. Observa-se que o lúdico raramente aparece como categoria estruturante da formação humana, sendo frequentemente associado à motivação discente, à flexibilização metodológica ou ao desenvolvimento socioemocional.

Nesse cenário, o lúdico tende a ser incorporado aos documentos curriculares de maneira funcional, associado ao desenvolvimento de competências, habilidades e resultados mensuráveis. Conforme alertam Apple (2000) e Giroux (1997), esse modelo curricular transforma o aluno em capital humano e o professor em executor de tarefas, onde o lúdico aparece como uma concessão para suavizar um currículo produtivista e individualizante. Essa abordagem confronta diretamente o conceito de lúdico como resistência e como formação integral defendido pelos referenciais teóricos adotados na investigação em andamento.

As considerações parciais apontam que, embora o lúdico seja mencionado de forma crescente nos textos normativos, sua presença é ambivalente: ao mesmo tempo que é valorizado no teor desses documentos, é fragmentado e secundarizado à medida que a escolarização avança.

Nesse sentido, o estudo busca contribuir para o aprofundamento do debate teórico acerca da presença do lúdico nos currículos da educação básica, problematizando os sentidos atribuídos à ludicidade nas políticas educacionais contemporâneas. Assim, reafirma-se a necessidade de compreender o lúdico não como mero recurso técnico ou estratégia motivacional, mas como dimensão constitutiva da cultura, da experiência humana e da própria possibilidade de uma educação crítica, criativa e emancipadora.

Palavras-chave: ludicidade; currículo; ensino fundamental; políticas educacionais; formação humana.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997-1998.

GIRETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 340-?, jan./mar. 2022.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Cortez, 2022.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: UNDIME/SED/CEE, 2019.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. A aprendificação da pedagogia das competências na BNCC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e270962, 2023

ALIENAÇÃO *NO* E *PELO* TRABALHO DOCENTE: ABORDAGENS EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (2015-2025)

DE BASTIANI, Sherlon Cristina
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
sherlon.bastiani@unoesc.edu.br

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

Financiamento: Fapesc

O conceito de alienação tem no materialismo histórico-dialético uma base teórica robusta, com a qual ele tem sido mobilizado sobretudo em estudos sobre trabalho, incluindo trabalho docente. Em geral, o fenômeno costuma ser tomado como um processo contraditório e desde uma perspectiva ontológica e econômica.

Tendo como referência a mencionada corrente de pensamento, a alienação envolve aspectos como perda de controle sobre o trabalho, separação entre trabalhador e produto e estranhamento em relação à própria atividade. De acordo com Marx (2010, p. 80), o processo de estranhamento do homem em relação ao seu produto ocorre quando

> [...] O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação.

Para Mészáros (2008, p. 60), a alienação do trabalho constitui uma marca histórica e é tornada "um processo de autoalienação escravizante". Ademais, em se tratando de análises do fenômeno no campo da educação, cabe assinalar que "[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados" (Mészáros, 2008, p. 25). A escola é, assim, local de expressão da alienação *no* e *pelo* trabalho. Alienação *no* trabalho, quando afeta as condições concretas em que a atividade laboral é realizada, de modo que o trabalhador docente deixa de ter controle sobre o processo e não decide sobre os meios e finalidades, submetendo-se

a determinações externas. Alienação *pelo* trabalho, quando implica a constituição do sujeito, a sua consciência e a sua relação consigo mesmo e com os outros, produzindo estranhamento e reprodução de relações sociais alienadas.

Atentos ao fenômeno nesse campo, este trabalho tem por objetivo analisar como o conceito *alienação* é abordado em produções acadêmicas (teses e dissertações) da área da Educação fundamentadas no materialismo histórico-dialético, considerando, também, elementos que lhe são associados na abordagem. O estudo é parte de uma pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, que trata de repercussões da regulação educacional por resultados nas condições de trabalho docente na Educação Básica.

Compreendendo tratar-se do momento do resgate crítico da produção teórica (Frigotto, 1989) sobre tema alvo da tese, a dimensão fundamental deste estudo recai, portanto, nas perspectivas de análise mobilizadas em estudos da área. Para tanto, tratando-se de pesquisa bibliográfica, o levantamento concentrou-se em teses e dissertações datadas do período de 2015 a 2025, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para tanto, foram adotados os descritores *condições*, *trabalho docente* e *alienação*, incidentes em produções vinculadas à grande área de conhecimento *Ciências Humanas*, do que resultou a identificação de 24 estudos.

Efetuada a leitura dos resumos de todas as produções, foram selecionadas apenas as que se servem do materialismo histórico-dialético como teoria de conhecimento e método, cujas análises se centram nas condições de trabalho docente na Educação Básica pública. Nesse aspecto, *condições de trabalho docente* dizem respeito ao que fazem os professores e com quais meios o fazem, de modo que, na análise dos materiais, consideramos aspectos relacionados à formação, à valorização, à carreira e às condições objetivas e subjetivas de trabalho docente. Assim, a seleção final compreendeu 10 trabalhos: duas teses (Nascimento, 2021; Sousa, 2023); e oito dissertações (Cardoso, 2019; Gomes, 2019; Amaral, 2021; Morais, 2021; Teixeira, 2021; Maia, 2022; Alves, 2023; Menegazzi, 2023).

Coerente com o objetivo do trabalho, dois foram os pontos de atenção na análise do material: i) como o conceito de alienação é mobilizado, com identificação dos elementos em associação ao conceito; e ii) autores referenciais na mobilização do conceito.

O levantamento realizado evidencia que o conceito de alienação, nas teses e dissertações analisadas, está ancorado, de forma unânime, na obra de Karl Marx, constituindo-se como o referencial teórico e conceitual mobilizado. Assim, os trabalhos exploram diferentes dimensões do conceito, frequentemente articulando os termos *alienação* e *estranhamento*, como se observa em Cardoso (2019, p. 72), que os diferencia demonstrando que, "[...] em sua essência, estranhamento diz respeito ao afastamento do sujeito de sua atividade produtiva, de seu trabalho, a perda do sentido, sua coisificação. Alienação, por sua vez, é entendida como a perda, a negação, a interdição e irrealização".

Tal distinção permite compreender a alienação como uma condição que envolve o não reconhecimento de si no processo produtivo e a ausência de domínio sobre as próprias ações. Ainda de base marxiana, são mobilizadas as quatro formas clássicas de alienação (do homem em relação à natureza, a si mesmo, ao seu ser genérico e aos outros homens) além de categorias como trabalho útil, trabalho voluntário, trabalho forçado e exército de reserva, evidenciando a centralidade da organização do trabalho na produção desse fenômeno (Cardoso, 2019). Também se destaca a compreensão da alienação como produto da propriedade privada (Nascimento, 2021) e como resultado de processos de trabalho marcados pela repetição e mecanização (Morais, 2021).

Os desdobramentos teóricos desse referencial incluem a incorporação de outros autores da tradição marxista. Georg Lukács é citado a partir da compreensão da alienação como fenômeno histórico-social, articulado à dimensão ontológica da educação, o que permite compreender a escola como espaço potencial de reprodução de processos alienantes.

Nessa mesma direção, István Mészáros é mobilizado para aprofundar a análise da alienação no mundo do trabalho na sociedade pós feudalismo, pautada nos valores da mercantilização e na necessidade de uma nova servidão, local onde a alienação é caracterizada (Alves, 2023). Também para explicar a configuração do sistema capitalista e sua intrínseca crise estrutural, que resulta em frequentes reestruturações na dinâmica de acumulação e aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, e para assinalar que uma das funções da educação nas sociedades capitalistas é produzir conformidade e consenso (Nascimento, 2021), bem como para sublinhar a necessidade de repensar as condições de trabalho docente, buscando uma saída para além do capital (Amaral, 2021). György Márkus é citado por sua contribuição em situar a alienação como marca constitutiva do modo de produção capitalista.

No campo das relações entre trabalho e educação, autores como Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta são mencionados para sustentar a ideia de que, nas sociedades de classe, o trabalho assume predominantemente caráter alienado e degradante da vida humana (Cardoso, 2019). Nesse mesmo eixo, Gomes (2019) recorre a Ângela Mascarenhas para analisar a alienação a partir dos processos concretos do mundo do trabalho, e a Mario Manacorda para compreendê-la como um processo negativo decorrente das transformações do trabalho.

No que se refere às aplicações do conceito em contextos mais específicos, localizamos abordagens voltadas à docência e às dimensões subjetivas do trabalho. José Contreras é citado ao discutir a alienação do professor associada à rotinização do trabalho e à perda de autonomia no exercício profissional (Morais, 2021), enquanto Christophe Dejours é mobilizado para compreender a alienação a partir da perspectiva psicossocial, em que o trabalhador "vende sua força de trabalho, mas não percebe a exploração" (Maia, 2022, p. 96).

Em síntese, o conjunto dos trabalhos analisados revela não apenas a predominância da tradição marxiana como base teórica para a compreensão da alienação, mas também sua atualidade, como é o caso da interface

entre trabalho e educação. Em geral, as contribuições dos diferentes autores operam majoritariamente como desdobramentos ou aplicações do referencial de Marx, reforçando a compreensão da alienação como fenômeno histórico-social intrinsecamente vinculado à organização do trabalho no capitalismo e às formas de produção da vida social no contexto da reprodução das relações de produção.

Com relação a elementos que, nas produções analisadas, aparecem associados ao conceito de alienação, identificamos que dizem respeito: à precarização das condições de trabalho docente; à perda de autonomia docente, expressa na submissão a currículos, avaliações e modelos pedagógicos prescritos; à naturalização e ao conformismo frente às condições de trabalho; à perda de sentido do trabalho e ao mal-estar docente; e aos processos de fragmentação e individualização do trabalho docente. Em todos os estudos analisados, associação desses elementos à alienação se mostra compreendida como expressão de determinações do modo de produção capitalista.

Dentre as relações estabelecidas nos estudos, as que advêm da associação entre alienação e precarização do trabalho têm forte aproximação argumentativa. Morais (2021) relaciona reformas e avaliações à produção simultânea de alienação e precarização, enquanto Maia (2022) assinala que a precarização conduz à submissão e à alienação, marcação semelhante à que se encontra em Menegazzi (2023), para quem as condições precárias reforçam o fenômeno. Cardoso (2019, p. 53), por sua vez, acrescenta que

> [...] ao aludirmos à precarização das condições de trabalho, somos impelidos a analisar o processo de alienação acarretado por tal realidade, vivenciada pela categoria docente, uma vez que, no cotidiano da profissão, por inúmeros fatores, o profissional, impelido pela vertente capitalista, se cala diante das mazelas.

Nessa mesma direção, a intensificação da precarização do trabalho docente agudiza o processo de alienação à medida que, como diz Nascimento (2021, p. 30), ela vai "[...] distanciando o sujeito da consciência de si, e criando amarras que o impossibilita de reconhecer-se pertencente a uma classe".

Outro eixo recorrente refere-se à perda de autonomia no trabalho docente. Moreira (2021) relaciona essa perda às avaliações externas, enquanto Maia (2022) evidencia que a ausência de autonomia gera um ciclo de alienação. Em Cardoso (2019), o tema é relacionado à perda da razão social do trabalhador, decorrente do processo de homogeneização do sujeito trabalhador, que precisa produzir mais em menos tempo, por meio de processos padronizados, o que conduz a uma perda de sua individualidade e autonomia. A esse respeito, Menegazzi (2021, p. 52) caracteriza o docente como executor de ações que são determinadas externamente, à medida que

> [...] o professor realiza estas ações dentro de um modelo educacional vigente e determinado pela estrutura social dominante [...] Embora possa organizar o processo de ensino, o professor já recebe o currículo, os conteúdos a serem desenvolvidos preestabelecidos pelo sistema educacional. [...].

Acerca da relação entre alienação e naturalização das condições de trabalho, Cardoso (2019) menciona o docente que "não questiona", Maia (2022) refere-se ao conformismo, medo e aceitação, enquanto Menegazzi (2023) comenta a aceitação das condições como inevitáveis. Como aponta Sousa (2023, p. 19), "[...] A naturalização e alienação conformam o esvaziamento de sentidos e das potencialidades transformadoras, que na contradição informam o caráter humanizador do e no trabalho docente [...]".

Essa dinâmica articula-se à perda de sentido do trabalho docente e ao chamado mal-estar docente, também abordadas nos estudos. Cardoso (2019) refere o desânimo e o mal-estar, Menegazzi (2023) aponta a ausência de sentido no trabalho, enquanto Amaral (2021) assinala o descontentamento docente. Ao discutir sobre as sobrecargas incutidas ao trabalho docente, Maia (2022, p. 92) comenta sobre a criação de "[...] uma atmosfera de convencimento, na qual o único comportamento aceitável para o trabalhador é o de servidão, que é transformada em normalidade sofrente [...]". Assim, acrescenta o autor, "[...] a classe operária não consegue sair da alienação e do desconforto psicobiológico que a adoece [...]" (p. 92).

A alienação como efeito da lógica neoliberal, relacionadas ao gerencialismo, à mercantilização, ao controle e à reprodução da sociabilidade do capital, é lembrada por Cardoso (2019), Gomes (2029), Nascimento (2021), Morais (2021), Maia (2022) e Alves (2023). Gomes (2019, p. 50), por exemplo, explora as implicações dos ideais dos reformistas, haja vista que

> [...] o modelo neoliberal aciona seus mecanismos para operar no interior da educação, transformando-a em serviço a ser vendido e também em um modo de ensinar que pouco produz cidadania e emancipação intelectual das pessoas. Na realidade, com um ensino técnico passa a moldar a educação como instrumento de alienação e controle das atividades por toda a vida.

Por fim, cabe menção ao fato de a alienação também ser engendrada a partir de processos de fragmentação e individualização do trabalho docente, com consequente enfraquecimento do coletivo (Morais, 2021; Sousa, 2023) e geração de dificuldades para a organização da classe (Maia, 2022).

Em suma, os estudos analisados convergem ao demonstrar que a alienação no e pelo trabalhado docente longe de se restringir a uma dimensão subjetiva, se constitui como fenômeno complexo, produzido e intensificado por condições materiais, organizacionais e ideológicas que estruturam o trabalho docente na contemporaneidade. Daí a importância de ser compreendida como expressão das determinações estruturais da sociedade contemporânea,

especialmente sob a lógica neoliberal, que acentua processos de controle, mercantilização e enfraquecimento da autonomia docente, tensionando ainda mais as possibilidades de uma prática educativa crítica e emancipadora.

Palavras-chave: alienação; condições de trabalho; trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Murilo Barche. **Projeto Político-Pedagógico de escolas de educação básica de Ponta Grossa/PR**: contradição, alienação e utopia. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

AMARAL, Ilma Aparecida de Teixeira de Macedo. **O adoecimento docente**: elementos para uma maior visibilidade à saúde do professor. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, Inhumas, Goiás, 2021.

CARDOSO, Jafe da Silva. **A precarização do trabalho docente no âmbito da educação no campo no município de Medeiros Neto – BA**. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In.*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 71-90.

GOMES, Veronete Dias. **O PNAIC na região norte araguaia**: política, percurso e "resultados". 2019. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

MAIA, Pablo Cardoso. **A precarização do trabalho na educação e possíveis consequências sobre o adoecimento dos docentes**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. reimp. 4. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENEGAZZI, Themis Karine Dutra. **Sentidos do trabalho docente no período de 2020 a 2022 nos dizeres de professores/as sindicalizados/as de uma rede municipal de educação do Rio Grande do Sul**. 2023. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. ed. 2. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, Nicole Claro Moreira de. **Avaliação, responsabilização e precarização do trabalho docente**: implicações das avaliações externas na condição de trabalho do professor temporário. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do. **Da jardineira à tia da educação infantil**: o espectro da alienação no trabalho de professoras da educação infantil. 2021. 129 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOUSA, Fernando Santos. **O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe**. 2023. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.

TEIXEIRA, Andrise. **O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA PNEEPEI NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

COSSUL, Sibiela Blangie
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
sibielablangie@gmail.com

O percurso histórico das políticas de Educação Especial no Brasil evidencia transformações nas formas de compreender sujeitos historicamente excluídos dos sistemas de ensino. Inicialmente marcada por práticas de exclusão, segregação e integração, a Educação Especial passa a incorporar princípios inclusivos, sobretudo a partir de movimentos internacionais e nacionais que consolidam a educação inclusiva como referência das políticas educacionais contemporâneas (Associação de Jornalistas de Educação, 2024).

Em meio às contradições que atravessam a materialização das políticas de Educação Especial e o próprio discurso da inclusão escolar, consideramos fundamental direcionar o olhar para os profissionais que atuam diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial no cotidiano da escola pública. Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender o conceito de trabalho e condições de trabalho docente, bem como tensões que configuram o trabalho desses profissionais na sociedade contemporânea. O trabalho se vincula a uma pesquisa em andamento, em nível de mestrado, cujo objeto de investigação são as condições de trabalho dos profissionais da Educação Especial atuantes em escolas públicas de Educação Básica.

A metodologia adotada compreendeu pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. No que se refere à pesquisa bibliográfica, buscamos apreender o que vêm discutindo acerca do trabalho, das condições de trabalho docente e da configuração da figura do professor na sociedade contemporânea, em publicações da área da Educação. No âmbito documental, com vistas a uma contextualização do tema, direcionamos o olhar para documentos legais e normativos que regulamentam a Educação Especial no Brasil, no contexto das escolas públicas de Educação Básica, com destaque à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Para uma breve retrospectiva histórica, assinalamos que os principais movimentos internacionais voltados à Educação Especial foram a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Em nível nacional, Garcia e Michels (2011) destacam o momento em que o Conselho Nacional da Educação (CNE) promulgou a resolução que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), regulamentando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a Educação Especial como modalidade de ensino destinada aos

educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular. Fruto desse processo nacional, foi instituída, em 2008, a PNEEPEI, um marco histórico na busca por um sistema educacional mais justo e inclusivo. Essa política reconhece a Educação Especial como "uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (Brasil, 2008, p. 10).

No discurso corrente, a PNEEPEI, vem se consolidando como uma mudança de paradigma, ao transformar a maneira como o Brasil aborda a educação de alunos público alvo da Educação Especial, à medida que objetiva

> o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais de modo a serem garantidas: transversalidade e continuidade da escolarização, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados do ensino; atendimento educacional especializado; formação de professores e profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; e articulação setorial na implantação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

Passados 18 anos da publicação da PNEEPEI, é importante considerar alguns dados que oferecem um panorama da realidade da Educação Especial nas escolas brasileiras, conforme amostra a Tabela1, relativamente ao período de 2019 a 2024. De imediato, é possível constatar que houve uma ampliação do acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às classes comuns, embora sigamos nos deparando com lacunas quanto ao asseguramento das condições necessárias para a efetivação da inclusão.

Tabela1 – Percentual de estudantes da Educação Especial por tipo de classe (2019-2024)

Ano	Classes Especial ou Especializadas	Classes comum regular
2019	12,8%	87,2%
2020	11,9%	88,1%
2021	11,6%	88,4%
2022	10,1%	89,9%
2023	8,7%	91,3%
2024	7,4%	92,6%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados https://diversa.org.br/indicadores/

No ano de 2024, por exemplo, o total de estudantes em idade de Educação Básica no país era de 47.088.922, sendo que 2.076.825 eram de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial. Conforme os dados da Tabela 1, 92,6% dessas matrículas estavam vinculadas a classes comuns do ensino regular.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas 41% dos alunos públicos alvos da Educação Especial matriculados em classes regular frequentam esse serviço. Com relação à infraestrutura, dados de 2024 indicam que um total de 145.376 escolas de Educação Básica contavam com alunos da Educação Especial matriculados, mas apenas 25,1% delas possuíam salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em relação aos profissionais do AEE, eram 67.761 atuando diretamente, embora somente 40,1% possuíam formação continuada em Educação Especial.

Ainda que a PNEEPEI não se restrinja ao mero asseguramento de que os estudantes público-alvo da Educação Especial estejam no ensino regular, observa-se que, até o presente momento, o aspecto que mais tem se concretizado é a ampliação do acesso às classes comuns. A efetivação das demais premissas previstas pela política ainda é atravessada por lacunas.

Impõem-se considerar que o acesso, por si só, não assegura a materialização da inclusão, havendo necessidade de se refletir, dentre vários campos, sobre as condições de trabalho docentes, em um contexto de aumento de demanda, mas não necessariamente a proporcional garantia de condições e de recursos.

No que se refere às condições de trabalho, questão central deste estudo, requer indagarmos sobre as condições em que, na sociedade contemporânea, os professores da Educação Especial vêm sendo convocados a concretizar, no cotidiano escolar, os princípios inclusivos estabelecidos pela política pública.

Aqui, retomamos brevemente o conceito de trabalho. Para Marx (2011), é uma atividade essencial por meio da qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, sendo elemento fundante da existência social e histórica dos indivíduos. Significa dizer que o trabalho diz respeito ao envolvimento entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho, com ambos passando por transformações simultâneas. As condições de trabalho, por sua vez, referem-se ao conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, o que passa pela condição e/ou qualidade de vida possibilitada ao trabalhador (Oliveira; Assunção, 2010).

O trabalho docente, conforme Oliveira (2010), corresponde a todo ato realizado no processo educativo, não se restringindo apenas à atuação em sala de aula. As condições de trabalho docente, por sua vez, compreendem um conjunto de fatores objetivos e subjetivos como formação inicial e continuada, a carga horária, os vínculos empregatícios, o tempo de trabalho e os períodos de descanso, remunerações e os planos de carreira, estabilidade e hora-atividade.

Além disso, essas condições envolvem a formação e o desenvolvimento profissional, as instalações físicas das instituições escolares, condições de acessibilidade, a natureza do trabalho desempenhado, a disponibilidade de recursos pedagógicos, materiais e equipamentos necessários para a realização das atividades docentes e o número de alunos em atendimento. Não menos importante, também envolvem a autonomia profissional, o apoio institucional, o reconhecimento social da profissão e a satisfação pessoal do docente em relação ao trabalho que desenvolve,

elementos que, sabidamente, impactam diretamente a saúde, motivação e atuação pedagógica do docente (Oliveira; Assunção, 2010).

Muitas vezes, as condições de trabalho permanecem invisíveis ou são desviadas dos olhos da gestão pública, sendo pouco discutidas e negligenciadas nos debates educacionais (Oliveira; Assunção, 2010). Embora a esse respeito haja alguns aspectos em marcos legais das políticas educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o Plano Nacional de Educação (2014–2024), a Lei nº 14.817/2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública, e a Lei nº 14.683/2023, voltada à Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho, há um descompasso entre o que é estabelecido no plano normativo e o que ocorre concretamente (Souza; Militão, 2025).

Na realidade, as especificidades que permeiam o trabalho docente na sociedade contemporânea encontram-se enraizadas às reformas estruturais de orientação neoliberal, consoante ao modo de produção capitalista. Organizado sob a lógica da exploração da força de trabalho em troca de salário, as diferentes dimensões da vida social são subordinadas aos interesses do capital e aos processos de acumulação. Nesse cenário, é elevada a mercantilização da educação e enfraquecida a concepção da educação como direito social (Souza; Yaegashu; Martins, 2024).

Como apontam Garcia e Anadon (2009), trata-se de um contexto que intensifica o trabalho docente e promove um movimento de responsabilização individual dos profissionais pela efetivação da inclusão escolar, atribuindo-lhes a incumbência de responder às demandas educacionais sem que lhes sejam asseguradas, na mesma proporção, condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo. Tal lógica aproxima-se de perspectivas gerencialistas, que deslocam para os sujeitos responsabilidades que são, em sua essência, estruturais e políticas.

O aumento de número de contratos temporários, por exemplo, tem sido apontado como um dos elementos que intensificam os processos de precarização do trabalho docente, ao ampliar vínculos marcados pela instabilidade profissional e pela fragilidade dos direitos trabalhistas, uma vez que não há acesso a planos de cargos e progressão profissional. Além disso, muitos docentes submetem-se a jornadas intensificadas, remunerações insuficientes e reduzida autonomia pedagógica, configurando condições de trabalho que fragilizam a valorização profissional. Esse modelo de contratação se configura como uma manobra de gestão para economizar com servidores e fortalece lógicas pautadas na competitividade, no individualismo e na meritocracia (Souza; Militão, 2025).

Em suma, diante da historicidade da Educação Especial no Brasil e das premissas defendidas pela PNEEPEI, evidenciado o aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e reconhecidas as lacunas presentes na materialização das políticas públicas inclusivas, consideramos fundamental a abordagem das condições de trabalho docente nesse campo específico, assim como a discussão sobre a influência dessas condições na construção da qualidade da educação e no desenvolvimento integral do estudante.

Partimos do entendimento de que melhores condições de trabalho, envolvendo formação, valorização profissional, recursos pedagógicos, estrutura institucional e suporte adequado, repercutem diretamente na qualidade do ensino ofertado e na efetivação dos princípios inclusivos afirmados pelas políticas educacionais.

A partir dessas considerações iniciais, pretendemos avançar com a pesquisa, em suas etapas subsequentes, não apenas para a compreensão dos fatores objetivos e subjetivos que permeiam o trabalho docente, mas, principalmente, na análise dos fatores que influenciam a configuração das condições de trabalho dos profissionais da Educação Especial atuantes na escola pública de Educação Básica, no contexto de vigência da PNEEPEI. Trata-se, portanto, de problematizar os determinantes históricos, estruturais e políticos que atravessam e conformam essas condições, compreendendo-as para além da dimensão individual e situando-as no interior das relações sociais e das políticas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: PNEEPEI; Educação Especial; trabalho docente; condições de trabalho.

REFERENCIAS

ASSOCIAÇÃO DE JORNALISTAS DE EDUCAÇÃO. **Inclusão demanda mudar a lógica das escolas**. *Educação Integral*, São Paulo, 4 set. 2024. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/inclusao-demanda-mudar-logica-das-escolas/. Acesso em: 04. maio. 2026.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Acesso em: 16 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.683, de 20 de setembro de 2023. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DIVERSA. **Painel de indicadores da Educação Especial**. Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores/. Acesso em: 4 maio 2026.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?lang=pt . Acesso em: 04 maio 2026.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; MARTINS, Etienne Henrique Brasão. Precarização do trabalho docente: considerações sobre a Educação Especial. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. e024016, 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/condicoes-de-trabalho-docente.Acesso em: 04 maio 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/trabalho-docente/. Acesso em: 04 maio 2026.

SOUZA, Sandra Regina de Oliveira de; MILITÃO, Andréia Nunes. Condições de trabalho docente na educação especial no estado de Mato Grosso do Sul (2008-2024). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e15909, 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Brasília: CORDE, 1994.

FORMAÇÃO INTEGRAL E MEDIAÇÕES PRODUTIVISTAS NO PDI DO IFFAR: CONTRADIÇÕES DA EJA-EPT

MOREIRA, Valter Garabed de Souza
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
valter.moreira@iffarroupilha.edu.br

WERLANG, Rodrigo Pivetta
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
rodrigopivetta@gmail.com

Financiamento: CAPES

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) constitui uma política voltada à classe trabalhadora que não concluiu a educação formal na idade regular. Está política está historicamente permeada pelos interesses de projetos societários que disputam as finalidades desta formação. No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, particularmente a partir da institucionalização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (PROEJA), a integração curricular passou a ser concebida como possibilidade de articulação entre trabalho, ciência, cultura e formação humana integral.

A constituição histórica da EJA integrada à EPT relaciona-se diretamente às contradições estruturais da educação brasileira, marcada historicamente pela separação entre formação geral destinada às elites e formação técnico-profissional voltada às classes trabalhadoras, conforme Saviani (2021). A institucionalização do PROEJA, por meio do Decreto nº 5.840/2006, representou uma tentativa de enfrentamento dessa dualidade ao propor a integração entre formação básica e formação profissional numa perspectiva de formação humana integral. Entretanto, as transformações recentes das políticas educacionais e das formas contemporâneas de organização do trabalho introduziram novas mediações à política de EJA-EPT, aproximando-a progressivamente de demandas vinculadas à empregabilidade, inovação e desenvolvimento regional.

Nesse contexto, o presente estudo problematiza as contradições presentes na política de EJA integrada à EPT materializada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019–2026 do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). O objetivo deste resumo consiste em analisar criticamente como o PDI do IFFar articula princípios vinculados à formação integral e mediações associadas às exigências contemporâneas de produtividade e desenvolvimento

econômico. Parte-se da compreensão de que os documentos institucionais não constituem instrumentos neutros de planejamento, mas expressam disputas históricas entre diferentes projetos de educação e de sociedade.

Metodologicamente, a partir de Netto (2011), a pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo a política educacional como síntese de determinações históricas, sociais e econômicas contraditórias. Como técnica de investigação, utiliza-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), aplicada aos excertos do PDI 2019–2026 relacionados à EJA-EPT, formação profissional, desenvolvimento regional e inserção produtiva. As categorias analíticas centrais envolvem trabalho, formação humana integral e contradição.

O PDI 2019–2026 do IFFar preserva elementos historicamente vinculados à concepção de formação integrada construída no interior do PROEJA e da Educação Profissional e Tecnológica. Em diferentes momentos, o documento reafirma o compromisso institucional com a formação humana integral e com a articulação entre educação básica e formação profissional.

Ao definir sua organização pedagógica, o PDI estabelece como princípio a "ideia de um currículo integrado, na forma e no método, construído coletivamente e articulado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional" (IFFAR, 2019, p. 50). Tal formulação aproxima-se da concepção de integração defendida por Ciavatta (2005), para quem a formação integrada pressupõe a superação da fragmentação histórica entre formação geral e formação profissional.

No âmbito específico da EJA-EPT, o documento também mantém referências à democratização do acesso e à inclusão de sujeitos historicamente excluídos dos processos de escolarização. O PDI prevê a ampliação das ofertas vinculadas ao PROEJA e à EJA integrada à qualificação profissional, reafirmando a necessidade de articulação entre escolarização e formação para o trabalho.

A centralidade atribuída ao trabalho no documento institucional aproxima-se, em determinados trechos, da perspectiva do trabalho como princípio educativo. Nessa direção, o trabalho não aparece apenas como preparação imediata para o mercado, mas como mediação constitutiva da formação humana e da compreensão crítica da realidade social. Tal perspectiva dialoga com Saviani (2021) e Frigotto (2010), para os quais a integração curricular deve possibilitar uma formação humana integral dos sujeitos trabalhadores. Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido não apenas como atividade produtiva voltada à geração de renda, mas como dimensão constitutiva da existência humana e mediação fundamental do processo educativo. Conforme Saviani (2021), o trabalho assume caráter ontológico ao possibilitar a produção da própria vida social, constituindo-se como fundamento da formação humana. Tal concepção distancia-se de perspectivas pragmáticas restritas à preparação imediata para ocupações específicas do mercado de trabalho.

O PDI do IFFar aproxima-se parcialmente dessa concepção ao afirmar o compromisso institucional com a "visão de educação como ação política e ato de construção contínua do conhecimento, a qual se dá entre os

sujeitos e o mundo, na busca pela transformação local e regional" (IFFAR, 2019, p. 50). Em diferentes passagens, o documento mobiliza uma linguagem associada à inclusão social, à democratização do acesso ao conhecimento e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, elementos historicamente vinculados à concepção de formação integrada defendida no âmbito do PROEJA.

Esses elementos, historicamente associados à defesa da formação integral, estão presentes tanto no PDI do IFFar quanto na política de EJA-EPT, preservando parcialmente princípios vinculados ao projeto de integração construído a partir do PROEJA.

Paralelamente à defesa da formação integral, o PDI incorpora fortemente elementos associados ao desenvolvimento regional, à inovação e à formação voltada às demandas produtivas locais. O documento passa a articular a política institucional da EJA-EPT às necessidades econômicas dos territórios e dos arranjos produtivos regionais.

Ao tratar da missão institucional, o PDI enfatiza a necessidade de contribuir para a "formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável" (IFFAR, 2019, p. 23). Entretanto, em diversos trechos, aparecem referências à qualificação profissional voltada à inserção produtiva e à ampliação das condições de empregabilidade dos estudantes. A relação entre educação e desenvolvimento econômico torna-se particularmente evidente quando o documento associa a oferta formativa às demandas dos arranjos produtivos locais. Nesse movimento, a integração curricular passa a assumir uma função vinculada à adequação da formação às exigências do mercado de trabalho regionalizado.

A recorrência de categorias como inovação, empreendedorismo e desenvolvimento regional evidencia a incorporação de elementos característicos da racionalidade neoliberal contemporânea no interior da política institucional. Nessa lógica, em consonância com Saviani (2021), a formação profissional tende a assumir uma função estratégica para a competitividade econômica regional, deslocando parcialmente o eixo da formação integral para a adaptação flexível dos trabalhadores às dinâmicas produtivas.

Deste modo, configura-se uma aproximação entre a política institucional e discursos amplamente difundidos pelas reformas educacionais contemporâneas, que associam qualidade educacional à capacidade de formação de sujeitos empreendedores, inovadores e competitivos. O empreendedorismo aparece como dimensão recorrente da política institucional. O incentivo à inovação, à cultura empreendedora e à formação de sujeitos capazes de atuar de forma flexível diante das transformações do mundo do trabalho evidencia a incorporação de características das reformas educacionais contemporâneas. Conforme Kuenzer (2007), tal movimento tende a subordinar os processos educativos às demandas imediatas da acumulação capitalista, redefinindo os sentidos históricos da formação profissional.

A educação profissional, sob a racionalidade neoliberal, tende a deslocar-se de uma perspectiva de formação humana ampla para modelos orientados pela pedagogia das competências e pela adaptação flexível às exigências produtivas (Duarte, 2023; Frigotto, 2010; Saviani, 2021). Nesse sentido, a presença de elementos como inovação e empreendedorismo no PDI revela mediações associadas à reconfiguração contemporânea das políticas de EPT.

A análise do PDI 2019–2026 evidencia que a política institucional de EJA-EPT no IFFar é atravessada por uma contradição estrutural. Ao mesmo tempo em que o documento mantém referências à formação humana integral e ao direito à educação dos sujeitos trabalhadores, incorpora mediações vinculadas à racionalidade neoliberal e à adaptação produtiva da formação profissional. Assim, embora o documento preserve elementos da tradição da formação integrada, incorpora simultaneamente estratégias vinculadas às demandas de produtividade e competitividade econômica, redefinindo parcialmente os sentidos da integração entre EJA e EPT.

Essa contradição manifesta-se no próprio deslocamento do sentido da integração curricular. Historicamente, a integração defendida no interior do PROEJA estava vinculada à superação da dualidade estrutural da educação brasileira, articulando trabalho, ciência, cultura e formação crítica dos trabalhadores. No entanto, no contexto contemporâneo, a integração passa progressivamente a ser tensionada por finalidades relacionadas à empregabilidade, ao desenvolvimento regional e à flexibilização da formação.

Dessa forma, a formação profissional deixa de aparecer exclusivamente como mediação para a emancipação intelectual e social dos sujeitos e passa também a assumir funções relacionadas à adaptação às dinâmicas econômicas territoriais. A integração curricular preserva formalmente elementos da formação humana integral, mas passa a coexistir com mecanismos institucionais voltados à racionalidade produtivista.

A presença simultânea dessas perspectivas não representa uma simples incoerência documental, mas expressa as disputas históricas que atravessam a política contemporânea de EJA-EPT. O PDI revela, portanto, a coexistência de projetos distintos de formação: de um lado, a defesa da educação como direito social e formação integral; de outro, a subordinação crescente da política educacional às exigências de desenvolvimento econômico e empregabilidade.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, tais contradições não devem ser interpretadas como inconsistências ocasionais do documento institucional, mas como expressão das disputas hegemônicas presentes no interior das políticas educacionais contemporâneas. A permanência discursiva da formação humana integral coexistindo com mecanismos voltados à empregabilidade revela o processo de reconfiguração da EJA-EPT diante das transformações recentes do capitalismo e das políticas públicas educacionais.

O estudo evidenciou que o PDI 2019–2026 do Instituto Federal Farroupilha preserva elementos históricos vinculados à concepção de formação integrada construída no âmbito do PROEJA, especialmente ao reafirmar

princípios relacionados à formação humana integral, à democratização do acesso e à articulação entre trabalho, ciência, cultura e educação.

Entretanto, a análise também demonstrou que o documento incorpora fortemente categorias associadas ao empreendedorismo, à inovação, ao desenvolvimento regional e à empregabilidade, aproximando a política institucional das demandas contemporâneas de produtividade e adaptação econômica. Dessa forma, a integração entre EJA e EPT assume sentidos contraditórios no interior da política institucional.

Conclui-se, portanto, que o PDI do IFFar expressa a coexistência de diferentes racionalidades formativas, revelando as disputas presentes na política contemporânea de EJA-EPT. A permanência formal da defesa da formação integral não elimina a incorporação crescente de mediações vinculadas à racionalidade neoliberal e à lógica da empregabilidade.

Por fim, as contradições identificadas no PDI do IFFar evidenciam que a política contemporânea de EJA-EPT se encontra inserida em um cenário de intensificação das disputas acerca das finalidades sociais da Educação Profissional e Tecnológica. Tal constatação reforça a necessidade de análises críticas capazes de compreender não apenas os dispositivos normativos da política, mas também as mediações históricas, econômicas e ideológicas que condicionam sua materialização institucional.

Palavras-chave: EJA-EPT; formação humana integral; políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence **Análise de Conteúdo: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

CIAVATTA, Maria Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**. [S. l.] *v. 3, n. 3*, dez. 2005. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IFFAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019–2026**. Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2019. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026. Acesso em: 10 mar. 2026.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no** Brasil. 6. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2021.

Eixo 3
Gênero, Sexualidade e Educação

REVERBERAÇÕES DA PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA: FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

GIOMBELLI, Cirlei
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
cirleilh@gmail.com

LAZAROTTO, Simone
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
simonelazarotto@gmail.com

O presente trabalho analisa as reverberações de uma proposta de formação continuada de professoras/es fundamentada na Práxis Educativo-Coletiva (PEC) no fazer pedagógico, a partir da implementação de um projeto voltado à educação para as relações étnico-raciais em uma turma do ensino fundamental. Ancorada em uma abordagem qualitativa de orientação dialética, a investigação toma como objeto a análise de uma prática pedagógica concreta, compreendida como expressão de mediações entre formação docente e organização do trabalho educativo.

Os resultados evidenciam deslocamentos na prática pedagógica, especialmente no que se refere à superação de ações fragmentadas e à constituição de uma intencionalidade formativa orientada pela centralidade do "em que educar". Identificam-se indícios de avanço na direção de uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a formação emancipatória, ainda que atravessada por contradições próprias do processo formativo.

Conclui-se que a PEC se apresenta como referencial potente para a reorganização do fazer pedagógico, ao tensionar práticas irrefletidas e promover maior coerência entre fundamentos teóricos e ação educativa. A educação escolar, no interior das sociedades capitalistas contemporâneas, tem sido tensionada por múltiplas determinações que frequentemente a reduzem a uma função adaptativa, voltada à reprodução de formas sociais vigentes. Nesse contexto, a prática pedagógica tende a se organizar de maneira fragmentada, marcada por atividades desconectadas de uma intencionalidade formativa mais ampla, o que contribui para a constituição de processos educativos irrefletidos.

Tal cenário recoloca a formação continuada de professoras/es como espaço estratégico para a problematização do fazer pedagógico, sobretudo quando orientada por referenciais que buscam ultrapassar tanto o tecnicismo quanto o espontaneísmo. É nesse horizonte que se insere a Práxis Educativo-Coletiva (PEC), que propõe a reorganização do trabalho educativo a partir da centralidade do conteúdo formativo essencial, o "em que educar", como fundamento da ação pedagógica (Bergamo, 2012).

O presente estudo vincula-se a uma pesquisa de doutorado que investiga as reverberações de uma proposta de formação continuada fundamentada na PEC na rede pública de ensino. Neste recorte, busca-se responder à seguinte questão: quais são as reverberações dessa formação no fazer pedagógico em sala de aula? Como objetivo, pretende-se analisar tais reverberações a partir de um projeto pedagógico voltado à educação para as relações étnico-raciais, compreendendo em que medida sua organização expressa deslocamentos em direção a uma prática pedagógica mais consciente, coerente e formativa.

A Práxis Educativo-Coletiva (PEC), conforme formulada por Bergamo (2012; 2024), emerge como crítica às formas hegemônicas de organização do trabalho pedagógico, frequentemente orientadas por uma racionalidade instrumental que dissocia teoria e prática e esvazia o conteúdo formativo da educação. Para o autor, a centralidade do processo educativo deve residir no "em que educar", entendido como conteúdo ontologicamente necessário à formação humana.

Essa perspectiva implica compreender a educação não como mera transmissão de conteúdos ou desenvolvimento de habilidades operacionais, mas como processo de formação da consciência, o que exige uma mediação teórica rigorosa entre o conhecimento produzido historicamente e a realidade concreta vivida pelos sujeitos. Tal compreensão dialogue com a crítica adorniana à educação adaptativa, pois, para Adorno (1995), a educação que não se orienta pela emancipação tende a reforçar formas de heteronomia, contribuindo para a manutenção de estruturas sociais desiguais.

Nesse sentido, a formação para a autonomia exige a superação de práticas pedagógicas imediatistas e a construção de uma consciência crítica capaz de apreender as contradições da realidade. No campo da educação para as relações étnico-raciais, essa discussão assume centralidade, uma vez que o racismo, enquanto estrutura social, não se manifesta apenas em práticas explícitas, mas também em formas sutis de silenciamento e naturalização. Assim, práticas pedagógicas que abordam a diversidade sem problematizar suas determinações históricas correm o risco de reforçar uma perspectiva superficial e despolitizada.

A PEC, ao propor a articulação entre conteúdo formativo, consciência e prática social, oferece elementos para a construção de uma abordagem pedagógica que supere o tratamento episódico da temática étnico-racial, possibilitando sua inserção em um projeto educativo mais amplo, comprometido com a formação humana e a justiça social. Esta necessidade de expansão e consolidação da proposta pedagógica na educação para as relações étnico-raciais impõe, invariavelmente, um olhar demorado sobre as amarras institucionais e os marcos regulatórios que orientam a escola pública brasileira.

Quando a Lei nº 9.394/1996 (LDB) estabelece as diretrizes que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, o Estado formaliza um avanço normativo incontestável. Contudo, a materialização dessa lei no cotidiano escolar esbarra, frequentemente, na racionalidade instrumental e na burocratização do

trabalho docente. Sem uma mediação teórica rigorosa, a aplicação da legislação corre o risco de ser capturada pelo calendário sazonal ou por um multiculturalismo cosmético, que celebra a diversidade sem arranhar as estruturas históricas da desigualdade de classe e raça.

É precisamente nessa lacuna que a PEC se consolida como um referencial potente, pois, ao deslocar o eixo da discussão metodológica (o «como ensinar») para o núcleo ontológico do processo (o «em que educar»), Bergamo (2012; 2024) oferece o suporte necessário para que a equipe pedagógica assuma o conteúdo essencial como vetor de formação humana e de emancipação. A educação para as relações étnico-raciais deixa de ser um «tema transversal» periférico e passa a figurar como um imperativo da consciência histórica.

Sob a ótica da PEC, educar para a equidade étnico-racial significa instrumentalizar os sujeitos para que identifiquem os nexos causais entre o racismo estrutural e a reprodução das formas sociais vigentes no capitalismo contemporâneo. Essa teorização ganha contornos de urgência quando confrontada com as diretrizes da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2023). A referida política pública não demanda apenas o cumprimento de metas estatísticas; ela clama por uma revisão profunda dos currículos e das práticas institucionais.

Alinhando a PEC a esse marco legal, compreende-se que a superação do alheamento curricular exige que o corpo docente atue em coletividade. A fragmentação do trabalho pedagógico, onde cada professor se isola em sua própria liberdade de cátedra descolada de um projeto social, capitula diante das necessidades de uma formação omnilateral. Historicamente, como denuncia Adorno (1995), a engrenagem escolar tem operado para moldar indivíduos adaptados, cuja incapacidade de autorreflexão crítica pavimenta o caminho para a perpetuação de violências.

A introdução da PEC na formação continuada tensiona essa função adaptativa, demonstrando que a transformação real da docência se ampara no rigor conceitual e no compromisso ético-político com uma escola que não apenas instrua, mas que emancipe, que humaniza. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, orientada por uma perspectiva dialética, que compreende a realidade como processo histórico e contraditório.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal do oeste catarinense, tendo como foco a análise de um projeto pedagógico implementado em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, voltado à educação para as relações étnico-raciais. Os procedimentos envolveram a análise documental do projeto, bem como a interpretação das práticas pedagógicas dele decorrentes, considerando sua organização interna, seus fundamentos e sua intencionalidade formativa.

A análise foi orientada pela busca de mediações entre a formação continuada fundamentada na PEC e a prática pedagógica desenvolvida, tendo como categorias centrais: intencionalidade formativa, organização do

ensino, centralidade do conteúdo e formação da consciência. A imersão sobre os dados do projeto evidencia deslocamentos significativos no fazer pedagógico, que podem ser compreendidos como reverberações da formação continuada fundamentada na PEC. Um primeiro aspecto refere-se à reorganização da prática pedagógica em torno de eixos formativos estruturantes, como identidade, pertencimento, respeito e consciência crítica. Tal organização indica uma superação, ainda que parcial, de práticas baseadas em atividades isoladas ou sazonais, aproximando-se de uma lógica de continuidade e articulação interna. Além disso, observa-se uma ampliação da intencionalidade pedagógica, na medida em que as atividades deixam de ser fins em si mesmas e passam a ser compreendidas como mediações para a formação dos estudantes.

Esse movimento é particularmente visível nas propostas que problematizam situações de preconceito e discriminação, deslocando o foco da mera descrição da diversidade para a compreensão das relações sociais que produzem desigualdades. Outro elemento relevante diz respeito à participação ativa dos estudantes, que são convocados a refletir, argumentar e se posicionar diante das questões trabalhadas. Tal participação, no entanto, não se reduz a uma dimensão puramente metodológica, mas está vinculada a uma concepção de sujeito em formação, que exige mediações conscientes por parte da/o professora/or.

Quando os eixos de identidade e pertencimento são tomados como mediações para elevar a consciência do estudante, a sala de aula se transmuta em um espaço de resistência à heteronomia e ao silenciamento sutil gerado pelo racismo estrutural. Entretanto, a análise dialética também revela contradições e limites objetivos. Em alguns momentos do relato, persistem práticas que tendem à descrição cultural ou à valorização genérica da diversidade, sem o devido aprofundamento crítico das determinações de classe e raça.

Essas tensões indicam que o processo de transformação do fazer pedagógico não se dá de forma linear, sendo permanentemente atravessado pelos limites subjetivos da engrenagem escolar. O processo de transição de uma consciência ingênua ou puramente empírica para uma consciência filosófica é marcado por idas e vindas. Ainda assim, os dados permitem afirmar que há indícios consistentes de avanço na direção de uma prática pedagógica mais coerente com os pressupostos de uma educação voltada à emancipação, especialmente no que se refere à articulação indissociável entre conteúdo, forma e finalidade do processo educativo.

Os resultados do estudo permitem, portanto, ratificar que a formação continuada fundamentada na PEC apresenta potencial significativo para promover a reorganização do fazer pedagógico, ao tensionar práticas irrefletidas e favorecer a construção de uma intencionalidade formativa mais consistente. O projeto analisado constitui-se como expressão dessas reverberações, evidenciando deslocamentos na forma de organizar o ensino, na compreensão do conteúdo essencial e na relação dialógica com os estudantes. Tais elementos apontam para a possibilidade real de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana, a justiça social e a emancipação.

Contudo, os limites e contradições evidenciados reafirmam que a transformação da docência não é um ato isolado, indicando a necessidade de continuidade e aprofundamento da formação docente, bem como de maior rigor na mediação entre a teoria crítica e a prática social. Para que os deslocamentos observados se sustentem e não retrocedam ao imediatismo, a formação docente não pode ser vista como um evento episódico. Conclui-se que a PEC, ao propor a centralidade do "em que educar" e a articulação coletiva entre formação e prática, oferece um referencial potente para a construção de uma educação que supere o imediatismo pedagógico e contribua, efetivamente, para a formação humana de sujeitos históricos e conscientes de seu papel na busca pela equidade racial.

Palavras-chave: práxis educativo-coletiva; formação continuada; fazer pedagógico; relações étnico-raciais; emancipação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERGAMO, Pedro. **Educação Universitária**: práxis coletivas em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade. Caxias do Sul: Educs, 2012.

BERGAMO, Pedro; LUCENA, Roberto Marden; SANTOS, José César dos. **Proposta Pedagógica da FASB**. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

GÊNERO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O CAMPO EDUCACIONAL

EINSWEILER, Ademilson Antonio
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
ademilson@sed.sc.gov.br

NIKOSEIT, Eide Sauer Fritzen
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
eidimaria@yahoo.com.br

FURLIN, Neiva.
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
neiva.furlin@unoesc.edu.br

A década de 2020 vem sendo marcada por intensa polarização política, recrudescimento de discursos autoritários e fortalecimento das chamadas guerras culturais em torno de temas como gênero, sexualidade, família e educação. Nesse contexto, à medida em que as lutas feministas e LGBTQIA+ ganham visibilidade pública e institucional também enfrentam forte reação conservadora, que se expressa em ataques a políticas de igualdade, tentativas de censura de conteúdos escolares e narrativas moralizantes que associam a discussão de gênero a uma suposta ameaça à infância e à ordem social. Esse cenário impacta diretamente a escola e o trabalho docente, que passam a ser alvo de disputas políticas e ideológicas sobre o que pode ou não ser ensinado.

Ao mesmo tempo, a ampliação dos debates sobre diversidade e direitos humanos evidencia que gênero, sexualidade, raça e classe estruturam desigualdades históricas que se manifestam de forma concreta no espaço escolar, seja nas violências simbólicas e físicas, seja nas taxas de evasão, sofrimento psíquico e exclusão de estudantes que fogem à norma cis-heteronormativa. A escola, portanto, não é um espaço neutro, mas um lugar de disputa de projetos de sociedade, podendo tanto reproduzir preconceitos quanto se constituir como espaço de acolhimento e emancipação. Discutir gênero na educação, nesse sentido, deixa de ser apenas mais uma temática e passa a integrar a própria missão da escola em uma perspectiva de formação humana integral e cidadã. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a promoção da equidade.

Diante desse contexto, a formação de professores assume papel central na superação das lacunas teóricas, pedagógicas e políticas que ainda marcam o trato da temática de gênero na educação básica. Sem formação

crítica e continuada que inclua o debate de Gênero muitos/as docentes se sentem inseguros/as, reproduzem visões estereotipadas ou se omitem diante de violências e discriminações, o que contribui para a manutenção de desigualdades e sofrimentos cotidianos. Investir em processos formativos que articulem fundamentos teóricos, reflexão sobre a prática e compromisso ético-político com os direitos humanos é condição para que a escola se torne um espaço de construção de relações mais igualitárias.

Este estudo tem por objetivo aprofundar concepções teóricas sobre os estudos de gênero, evidenciando o seu potencial para a formação de professores, em vista de práticas pedagógicas que contribuam com o reconhecimento das diferenças, a construção de relações equitativas, a prevenção e o enfrentamento de discriminações e violências. Em outras palavras, de uma formação que promove uma educação democrática pautada na defesa e garantia dos direitos humanos. Trata-se de um ensaio reflexivo, de caráter bibliográfico, fundamentado em autores/as do campo dos estudos de gênero e da educação, como Joan Scott (1995), Judith Butler (2024), Guacira Lopes Louro (1997), Francisco Imbernón (2024) e Luiz Fernandes Dourado e Romilson Martins Siqueira (2022).

Os estudos de gênero consolidaram-se, a partir da segunda metade do século XX, como um campo fundamental para a compreensão das desigualdades sociais e das relações de poder historicamente construídas (Scott, 1995). As relações de gênero foram organizadas de forma hierárquica e desigual, sustentadas por estruturas patriarcais que naturalizaram a divisão sexual do trabalho, a subordinação feminina e a marginalização de identidades dissidentes da norma heterocisnormativa (Louro, 1997).

Do ponto de vista teórico, os estudos de gênero e, aqui, destacamos as abordagens feministas, pós-estruturalista e crítica, tendo por base autoras como Joan Scott, Judith Butler e Guacira Lopes Louro, que evidenciam o caráter relacional e político do gênero. Assim, abordar a questão de gênero, à luz dessas autoras, significa reconhecê-la como categoria analítica fundamental para compreender as desigualdades sociais contemporâneas e para pensar práticas educativas mais inclusivas, democráticas e emancipadoras.

Nesse contexto, o trabalho de Scott (1995), constitui um marco teórico incontornável. Ao propor o gênero como uma categoria analítica, Scott (1995) rompe com abordagens meramente descritivas e oferece um instrumento conceitual capaz de problematizar a produção do conhecimento histórico e social. A autora discute o deslocamento de gênero de uma noção descritiva para uma ferramenta analítica central na compreensão das relações sociais, das estruturas de poder e da produção do conhecimento histórico, evidenciando como o conceito de gênero permite compreender a articulação entre diferença sexual, relações sociais e poder, bem como suas implicações para a pesquisa acadêmica, especialmente no campo da educação.

Joan Scott (1995) destaca que o termo gênero passou a ser utilizado de forma mais sistemática pelas feministas como uma alternativa ao uso do conceito de sexo, marcadamente biologizante. O gênero emerge, assim, como uma categoria que enfatiza o caráter social, histórico e relacional das diferenças entre homens e mulheres.

Segundo a autora, gênero não deve ser compreendido apenas como sinônimo de mulheres, mas como um conceito relacional, no qual mulheres e homens são definidos mutuamente. Essa perspectiva amplia o campo de análise e permite compreender como as desigualdades são produzidas e legitimadas em diferentes contextos históricos.

Para Scott (1995), o gênero ocupa um lugar central na organização e na legitimação do poder. As diferenças sexualmente construídas são mobilizadas para justificar hierarquias, normas sociais e formas de dominação, tanto no âmbito privado quanto no público. Dessa forma, o gênero atua como um campo primário por meio do qual o poder é articulado e naturalizado. Essa perspectiva possibilita compreender, por exemplo, como discursos políticos, educacionais e científicos utilizam referências de gênero para legitimar desigualdades e exclusões.

Judith Butler (2024) traz contribuições importantes a respeito de gênero em sua obra: "Quem tem medo de gênero". O termo "gênero", amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas, políticas públicas e documentos institucionais, passou, nos últimos anos, a ocupar o centro de intensas disputas políticas e morais. Butler (2024) observa que, embora o conceito tenha sido durante muito tempo relativamente corriqueiro no cotidiano social e institucional, ele passou a ser investido de um significado ameaçador, associado à destruição da família, da infância e da própria ordem social. Segundo a autora, esse processo não se deve a uma definição consensual do que seja gênero, mas justamente ao contrário: à multiplicidade de sentidos, disputas e abordagens teóricas que o conceito comporta.

Butler (2024) ressalta que não existe uma concepção única e dominante de gênero, nem mesmo entre feministas e estudiosos da área, o que desmonta a ideia de uma suposta "ideologia de gênero" homogênea e organizada. No entanto, os movimentos anti gênero produzem o que Butler (2024) denomina de "cenário fantasmático", no qual o gênero é apresentado como a causa de uma destruição iminente. Esse cenário não corresponde a uma fantasia individual, mas a uma forma socialmente produzida de organizar o mundo a partir do medo. Esse processo é politicamente funcional e Butler (2024) destaca que estados, igrejas e movimentos políticos exploram o medo do gênero para reforçar mecanismos de controle social, promover censura e legitimar ataques a grupos vulneráveis, especialmente mulheres e pessoas LGBTQIA+. Ao apresentar o gênero como ameaça à vida, à civilização e à humanidade, cria-se um ambiente favorável à aceitação de políticas autoritárias.

No campo educacional, esse discurso tem efeitos particularmente graves, pois fundamenta a perseguição aos docentes, a retirada de conteúdos curriculares e a deslegitimação da produção científica sobre gênero. Butler (2024) alerta que o ataque ao gênero não é apenas moral ou cultural, mas profundamente anti-intelectual, voltado à destruição de práticas, instituições e políticas que ampliaram a liberdade e a igualdade social. A noção de "ideologia de gênero" não possui respaldo teórico no campo acadêmico, mas opera como um dispositivo simbólico que produz pânico moral ao associar o debate de gênero à ameaça à família, à infância e aos valores tradicionais. Como argumenta Guacira Lopes Louro (1997), a escola é um espaço privilegiado de produção e reprodução de normas de gênero, ainda que muitas vezes isso ocorra de forma naturalizada e invisibilizada.

Os estudos de gênero, especialmente no campo da educação, compreendem o gênero como uma construção histórica, social e cultural, e não como uma decorrência direta da biologia. Louro (1997) destaca que as identidades de gênero são continuamente produzidas nas interações sociais, nos discursos, nas práticas pedagógicas e nas instituições, entre elas a escola. Nesse sentido, a docência e o espaço escolar não são neutros. Ao contrário, ensinam-se modos de ser menino e menina, homem e mulher, por meio de regras explícitas e implícitas, expectativas comportamentais, divisão de tarefas e organização curricular. Para Louro (1997, p. 85) "a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas também produz sujeitos, identidades étnicas, de gênero e de classe".

A expressão "ideologia de gênero" surge, portanto, como uma reação conservadora ao avanço dos estudos feministas e das políticas de reconhecimento das diversidades de gênero e sexualidade. Esse discurso do medo atua como um mecanismo de controle social, especialmente no campo educacional, ao tentar silenciar professores, censurar conteúdos e restringir práticas pedagógicas críticas. Conforme aponta Louro (1997), o incômodo causado pelos estudos de gênero decorre justamente de seu potencial de questionar hierarquias naturalizadas e relações de poder historicamente estabelecidas.

Portanto, o medo não é um efeito colateral, mas um elemento central dessa estratégia discursiva, pois mobiliza afetos sociais que reforçam a rejeição ao diálogo e à reflexão crítica no ambiente escolar. As consequências desse cenário são profundas para a educação. A disseminação do pânico moral em torno da chamada "ideologia de gênero" fragiliza o trabalho docente, compromete a autonomia pedagógica e dificulta a construção de uma escola comprometida com os direitos humanos e a justiça social. Louro (1997) enfatiza que enfrentar essas tensões exige reconhecer que educar é também um ato político, no sentido de assumir posicionamentos éticos diante das desigualdades e exclusões sociais.

A formação continuada de professores, a partir desse contexto, consolida-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, capazes não apenas de lidar com a diversidade, mas também de enfrentar as tentativas de silenciamento que incidem sobre o trabalho docente. Nesse sentido, os estudos de gênero, conforme discutidos por Louro (1997), oferecem importantes ferramentas teóricas para compreender tais disputas, evidenciando que a escola é um espaço central na produção de identidades e na possibilidade de transformação social. Esta perspectiva dialoga com Dourado e Siqueira (2022) quando afirmam que "a luta pela formação de professores no Brasil deve ser também uma luta contra todas as desigualdades sociais que assolam, excluem e desvalorizam a educação, as instituições educativas, os professores e os estudantes desse país (Dourado e Siqueira, 2022, p. 72). Assim, discutir gênero na educação não representa uma ameaça, mas uma condição para a promoção do respeito, da equidade e da formação crítica dos sujeitos.

A reflexão proposta por Imbernón (2024, p. 10) adquire especial relevância nesse debate ao destacar a necessidade de romper com formas homogêneas de pensar a educação. A "forma uniforme de pensar" criticada

pelo autor pode ser compreendida, no campo das relações de gênero, como a naturalização de padrões cis-heteronormativos que invisibilizam outras experiências e identidades. Pensar o desenvolvimento humano de forma linear e universal implica reforçar hierarquias e excluir sujeitos que não se enquadram nesses padrões, produzindo silenciamentos e desigualdades.

Nesse sentido, a formação docente deve assumir o desafio de integrar o debate de gênero como uma forma de compreender a construção das diferentes identidades, as experiências e manifestações culturais, e de lutar contra a exclusão social incidindo de maneira mais intensa sobre sujeitos cujas identidades de gênero e sexualidades que são consideradas dissidentes dos padrões da heteronormatividade. Tal perspectiva exige que a formação de professores problematize práticas naturalizadas, como discursos discriminatórios, ausência de representatividade e invisibilização de sujeitos, compreendendo que tais elementos não são neutros, mas constitutivos das relações de poder presentes no ambiente escolar.

Ao dialogar com Dourado e Siqueira (2022), essa compreensão amplia-se ao reconhecer a formação continuada como um processo que ultrapassa perspectivas meramente técnicas e instrumentalizadas, articulando-se às dimensões políticas, sociais e pedagógicas que constituem o trabalho docente. Nessa direção, os autores afirmam que a formação continuada "é, acima de tudo, um processo que respeita a pluralidade, a diversidade cultural, a identidade das instituições e os interesses sociais/profissionais" Dourado e Siqueira (2022, p. 73). Esta perspectiva reforça a necessidade de processos formativos comprometidos com a reflexão crítica acerca das desigualdades presentes no contexto escolar, incluindo aquelas relacionadas às questões de gênero.

Abordar sobre a importância de preparar professores/as não somente para o processo ensino-aprendizagem, mas para serem capazes de compreender processos humanos, em vista de uma formação cidadã nos remete a Dourado e Siqueira (2022), segundo os quais a formação continuada é pensada como um processo que ultrapassa a dimensão técnica, articulando-se às questões políticas, sociais e culturais que atravessam a educação. A valorização da pluralidade, da diversidade cultural e das especificidades institucionais implica considerar que as desigualdades de gênero se manifestam de formas distintas nos diferentes contextos escolares, exigindo abordagens formativas sensíveis a essas realidades.

Assim, a formação continuada, quando orientada por uma perspectiva crítica, contribui para que os/as docentes compreendam que as desigualdades de gênero não se restringem a conteúdos específicos, mas atravessam o currículo, a organização escolar, as práticas e as relações pedagógicas. Nesse sentido, defende-se a necessidade de uma formação docente que inclua o debate de gênero, em vista do fortalecimento de uma educação democrática e da construção de práticas inclusivas e de espaços educativos comprometidos com a igualdade de gênero e com a prevenção e enfrentamento das discriminações e violências contra mulheres e pessoas LGBTQIA+.

Com base na reflexão sobre o potencial de gênero, como ferramenta teórica e política de transformação da realidade em prol de uma sociedade igualitária e equitativa, afirmamos que investir na formação continuada em que gênero seja um tema transversal, constitui-se estratégia fundamental para oferecer possibilidades aos docentes de enfrentarem as tensões contemporâneas que atravessam o campo educacional. Em um cenário marcado por disputas políticas e culturais, tal investimento permite fortalecer a autonomia docente, ampliar a capacidade crítica e promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada de professores, quando articulada aos estudos de gênero, não apenas contribui para a qualificação da prática docente, mas também se configura como elemento central na construção de uma educação orientada pelos princípios democráticos orientados para a defesa dos direitos humanos. Em um contexto de intensificação das desigualdades e de disputas em torno do conhecimento válido a ser ensinado no contexto escolar, reafirma-se a necessidade de processos formativos que promovam o reconhecimento das diferenças, o enfrentamento das exclusões e a consolidação de uma escola comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: gênero; formação continuada de professores; educação.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 59, pág. 55-77, jul./set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de professores e políticas educacionais.** Revista e-Curriculum , São Paulo, v. 22, p. 1-18, 2024. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534 . Acesso em: 24 out. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

O QUE DIZEM AS PROFESSORAS QUANDO FALAM SOBRE GÊNERO? NARRATIVAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DO EXTREMO OESTE CATARINENSE

BIDO, Eloisa
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
eloisabido@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES

Em 2022, defendi minha dissertação de mestrado intitulada "As questões de gênero não estão na escola pública? Pedagogias de gênero como crítica à agenda neoconservadora para as políticas educacionais", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). A pesquisa iniciou a partir da problematização do avanço de discursos neoconservadores que defendiam o silenciamento das discussões de gênero nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após as disputas em torno dos Planos de Educação e da propagação do discurso da chamada "ideologia de gênero". À época, a investigação já apontava que, embora houvesse movimentos políticos e institucionais voltados à retirada do termo "gênero" dos documentos oficiais da política de educação, as relações de gênero permanecem presentes no cotidiano escolar, mobilizadas por meio de práticas, normas, discursos, valores e representações que atravessam as experiências docentes e os processos educativos, ao qual chamamos de Pedagogias de Gênero (Bido, 2022).

Passados alguns anos, observa-se que as tensões identificadas na dissertação não apenas permanecem atuais, como também se intensificaram no cenário educacional brasileiro. A recente aprovação, em Santa Catarina, da Lei Estadual nº 19.776/2026, que autoriza pais e responsáveis a proibirem a participação de estudantes em atividades relacionadas à identidade e igualdade de gênero, evidencia o fortalecimento de agendas políticas "antigênero" e o avanço de movimentos neoconservadores sobre a educação (Santa Catarina, 2026). Tal contexto reafirma a atualidade das reflexões produzidas na dissertação, demonstrando que as disputas em torno das questões de gênero permanecem atravessando as políticas educacionais, os currículos e o cotidiano escolar.

É justamente nesse tensionamento entre silenciamento político e permanência das relações de gênero na escola que o presente escrito se desenvolve. Ao revisitar um dos capítulos da dissertação, voltado à compreensão de gênero do ponto de vista das professoras, busca-se refletir sobre como as docentes significam as relações de gênero em suas práticas e narrativas, em um contexto cada vez mais atravessado por disputas conservadoras sobre a educação. Assim, discutir o que dizem as professoras quando falam sobre gênero torna-se também uma forma de

compreender os efeitos políticos, culturais e pedagógicos produzidos por esse cenário contemporâneo de ataques às discussões de gênero no campo educacional.

Trata-se então de um recorte de uma pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de um município do Extremo Oeste catarinense, contexto marcado por características culturais e sociais atravessadas por valores conservadores.

Como instrumento de produção e coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, possibilitando acessar as narrativas docentes, suas percepções, experiências e compreensões acerca das questões de gênero na escola. A análise dos dados foi conduzida na perspectiva hermenêutico-dialética (Minayo, 2014), permitindo interpretar os sentidos produzidos pelas professoras em suas falas, bem como tensionar as relações entre práticas escolares, pedagogias de gênero e o cenário contemporâneo de disputas políticas em torno da educação.

Parto da compreensão de que, embora as discussões "antigênero" sejam constantemente tensionadas nas políticas educacionais, as relações de gênero continuam atravessando a escola por meio de discursos, práticas, normas e representações mobilizadas nas experiências docentes e nas interações cotidianas.

Orientada pelos estudos de gênero e nas perspectivas feministas pós-estruturalistas, esta pesquisa evidencia a escola como espaço de produção de subjetividades e de pedagogias de gênero, nas quais modos de ser menino e menina são constantemente ensinados, regulados e negociados.

A fundamentação teórica da pesquisa fundamenta-se nos estudos de gênero e nas perspectivas feministas pós-estruturalistas, compreendendo gênero como uma construção histórica, social e cultural atravessada por relações de poder e produtora de subjetividades (Scott, 2019; Louro, 2020). Nessa perspectiva, mobiliza-se o conceito de pedagogias de gênero para problematizar como discursos, normas, práticas e representações operam pedagogicamente na constituição dos sujeitos, mesmo quando as questões de gênero não aparecem explicitamente nos currículos e documentos escolares. Assim, ao investigar as compreensões das professoras acerca de gênero, identidade de gênero e sexualidade, foi possível perceber que tais concepções são atravessadas por discursos sociais, culturais e normativos que, muitas vezes, produzem confusões conceituais e reforçam perspectivas biologizantes e binárias.

Ao perguntar às professoras — sujeitas desta pesquisa — acerca de sua compreensão de gênero, identificamos que algumas confundiram gênero, identidade de gênero e sexualidade. Vejamos a fala da professora Donna: *"gênero... hum... eu penso que seja masculino, feminino, homossexual, transsexual. Essas questões vêm na minha cabeça"*. Já a professora Bell parece compreender gênero pela ordem binária, dualista e pela lógica biológica: *"eu compreendo gênero como menina, menino, tratar das diferenças biológicas, do menino e da menina"*. Praticamente todas

as professoras, sem muito compreender o sentido de gênero, falaram sobre a necessidade do respeito: *"A gente tem que tratar com respeito e entender o outro lado"* (Daniela).

Contudo, ainda que alguns discursos conservadores possam ser identificados nas falas, no pensamento, no dia a dia das professoras, todas consideram que deve existir respeito. Aqui, podemos perguntar "como respeitar e acolher as diferenças se, ao falar sobre elas, nos deparamos com dispositivos de controle de setores conservadores que hoje ocupam as esferas do poder?" Em se tratando da formação em gênero, a fala de Sueli evidencia que ela assume a compreensão de gênero, não como uma construção histórica e cultural, mas como algo da biologia, que requer respeito à diferença dos corpos, os quais parecem não poder escapar da lógica heteronormativa.

Nas falas das professoras também foi possível identificar um discurso de que a educação era diferente e melhor há anos, vem ao encontro do pensamento popular do neoconservadorismo no Brasil. Conforme relata a professora Sueli *"quando eu fiz faculdade de ciências naturais, a gente estudou gênero e sexualidade, foi em 1998; ela era abordada mais com respeito, mais com conteúdo, quando eu estudava; Me parece que hoje está muita libertinagem"*. Além disso, Sueli relembra de quando era criança e aluna, e, nas aulas de educação física, a professora dividia meninas e meninos, e ensinava sobre o corpo, a puberdade; e fala que os valores foram perdidos, relembrando tempos passados e comparando com o presente.

Nesse sentido, segundo Biroli (2017, p. 146), "nota-se que a promoção declarada de agendas anti-igualitárias é, em si, um evento político (que também deve ser analisado contextualmente), constituindo clivagens e contribuindo para a normalização das desigualdades sob uma perspectiva moralizante". Embora algumas professoras não compreendam o amplo significado das palavras "gênero", "identidade de gênero" e "sexualidade", em uma perspectiva da construção histórica e cultural, há também aquelas que, dentro do seu limite pedagógico e institucional, tentam ultrapassar barreiras, mesmo que, eventualmente, sofram questionamentos por parte da família da criança, quase como uma prestação de contas em relação à aula dada, como aponta a professora Flávia "*A única dificuldade que eu tenho é de como repassar isso para as crianças, porque, querendo ou não, a nossa sociedade ainda tem muito preconceito, e têm famílias que eu sei que não vão gostar que seja trabalhado e abordado isso na sala de aula*"

Ainda, algumas professoras compreendem gênero, identidade de gênero e sexualidade como escolha: *"Cada um é livre para escolher o que quer para a vida"* (Paul); *"Quando escuto a palavra "gênero", eu acho que cada um pode escolher o que quer, não tem especificamente homem ou mulher, cada um é o que é; no nosso dia a dia, a gente vê que têm pessoas que optaram por um sexo diferente, e a gente vai aprendendo a assimilando"*. (Larissa).

As compreensões de gênero, que se observa na fala de professoras, distanciam- se do sentido construído pelo discurso acadêmico-científico, elas praticamente assumem uma compreensão "rasa", pautada em uma visão biológica, do masculino e feminino, ou, ainda, do que escutam no seu entorno social, seja via mídias ou discursos do senso comum. Essa visão internalizada acaba impactando nas representações, crenças e práticas que são mobilizadas

no cotidiano da escola, de modo que o debate de gênero nas políticas de formação de professoras e nos processos educativos se apresenta como questão necessária e constante.

Nesse sentido, Louro (2020) tem argumentado sobre a necessidade da discussão em gênero e sexualidade, uma vez que tais questões não ficam fora do espaço escolar, e a escola não somente reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela mesma acaba consolidando ou ressignificando padrões de entendimento e comportamento relacionados a "gênero", "identidade de gênero" e "sexualidade".

Conforme discutido por Bido, Furlin e Graupe (2024), o silenciamento das discussões de gênero nas políticas educacionais não elimina sua presença no cotidiano escolar, uma vez que as relações de gênero continuam sendo mobilizadas por meio de normas, práticas, discursos e representações presentes na escola.

De encontro a isso, trazendo este debate aos dias atuais, a recente aprovação da Lei Estadual nº 19.776/2026, no estado de Santa Catarina, intensificou os debates em torno das discussões de gênero no campo educacional. Inserida em um contexto de fortalecimento de agendas políticas antigênero e neoconservadoras, a legislação evidencia o avanço de discursos que tensionam a presença das discussões de gênero na educação e reforçam movimentos de vigilância sobre o trabalho docente e os currículos escolares. Nesse cenário, observa-se que as disputas em torno do gênero ultrapassam os documentos oficiais e passam a incidir diretamente sobre as práticas pedagógicas e sobre as possibilidades de debate acerca das desigualdades, violências e relações de poder presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, embora iniciativas legislativas busquem restringir ou silenciar as discussões sobre gênero na educação, torna-se necessário reconhecer que as relações de gênero já atravessam cotidianamente o espaço escolar e não podem ser simplesmente retiradas da escola por meio da exclusão do termo dos currículos ou documentos oficiais. Gênero está presente nas interações e processos de socialização entre estudantes, nas brincadeiras, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas, nas expectativas direcionadas a meninas e meninos, nas normas de comportamento e nas múltiplas formas pelas quais os sujeitos aprendem modos de ser e estar no mundo. Assim, a escola já ensina gênero, ainda que muitas vezes de maneira silenciosa, naturalizada ou não problematizada.

Nesse sentido, negar ou interditar esse debate não elimina seus efeitos, mas contribui para a manutenção de desigualdades, estereótipos e violências historicamente produzidas nas relações sociais. Ao contrário do que sustentam discursos antigênero, incluir discussões sobre gênero no campo educacional significa possibilitar reflexões sobre masculinidades, igualdade, respeito às diferenças, direitos humanos e práticas não violentas de convivência. Trata-se de reconhecer a escola como espaço fundamental para a construção de uma sociedade comprometida com o enfrentamento das violências de gênero, do sexismo, da misoginia e de outras formas de discriminação, promovendo relações sociais mais justas, democráticas e igualitárias.

Além disso, o currículo escolar não é neutro, tampouco desprovido de intencionalidades políticas, culturais e sociais, é objeto de disputas e tensões. Conforme discutem os estudos pós-críticos do currículo, a escola não

apenas transmite conhecimentos considerados universais, mas também produz valores, normas, representações e modos de subjetivação.

Assim, mesmo quando determinadas temáticas são silenciadas nos documentos oficiais, continuam sendo ensinadas por meio do chamado currículo em ação ou currículo oculto, presente nas práticas cotidianas, nos discursos docentes, nos materiais pedagógicos, nas formas de organização da escola e nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Nesse sentido, este escrito reforça a conclusão já exposta anteriormente na dissertação, assim como nos demais escritos produzidos a partir dela, que retirar ou proibir o debate explícito sobre gênero não significa ausência de pedagogias de gênero no ambiente escolar, mas apenas a manutenção de determinadas normas e desigualdades de forma naturalizada e pouco problematizada.

Como evidenciam os estudos de gênero e educação, toda prática educativa produz sentidos sobre masculinidades, feminilidades, corpos, afetos e relações de poder, razão pela qual torna-se fundamental reconhecer a escola como espaço de disputa de significados e de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade, os direitos humanos e a promoção de relações sociais não violentas.

A caráter de conclusão, as narrativas docentes evidenciam percepções contraditórias sobre gênero, ora reproduzindo estereótipos relacionados ao masculino e ao feminino, ora mobilizando práticas pedagógicas que tensionam normas tradicionais de gênero.

Sendo assim, embora persistam movimentos de silenciamento das discussões de gênero no campo educacional, as relações de gênero continuam atravessando o cotidiano escolar e permanecem sendo constantemente mobilizadas nas práticas e narrativas docentes. Em um contexto no qual as disputas em torno de gênero se tornam cada vez mais contemporâneas e politicamente tensionadas, as falas das professoras evidenciam percepções muitas vezes contraditórias, ora reproduzindo estereótipos relacionados ao masculino e ao feminino, ora mobilizando práticas pedagógicas que questionam e tensionam normas tradicionais de gênero.

Palavras-chave: gênero; pedagogias de gênero; educação; neoconservadorismo; formação docente.

REFERÊNCIAS

BIDO, E. **As questões de gênero não estão na escola pública?** Pedagogias de gênero como crítica à agenda neo-conservadora para as políticas educacionais. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

BIDO, E.; FURLIN, N.; GRAUPE, M. E. As pedagogias de gênero no cotidiano escolar como crítica às tentativas de silenciamento da agenda conservadora. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-22, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e60918

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec. 2014.

SANTA CATARINA**. Lei nº 19.776, de 1º de abril de 2026**. Assegura aos pais e responsáveis o direito de vedar a participação de seus filhos em atividades pedagógicas de gênero no âmbito do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2026. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/53970?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 14 maio 2026.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2019. p. 49-82.

CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: CONSTRUÇÃO COLETIVA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

ARNDT, Fabiana Woitko
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fabianawoitko@gmail.com

VALIM, Gislaine Martins
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
gisavalim@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a construção de culturas inclusivas no ambiente escolar, destacando os desafios, avanços e contribuições das políticas públicas e das práticas pedagógicas para a efetivação da educação inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em legislações, documentos oficiais e referenciais teóricos relacionados à educação inclusiva, às políticas públicas educacionais e à construção de culturas inclusivas no contexto escolar.

A escola constitui-se como um espaço privilegiado de socialização, produção de conhecimento e aprendizagem, devendo orientar-se por princípios que assegurem a valorização da diversidade. Nesse contexto, a convivência escolar precisa fundamentar-se na igualdade de direitos, no respeito às diferenças e na promoção de condições que possibilitem a cada sujeito desenvolver plenamente seu potencial de aprendizagem. Assim, o ambiente educativo configura-se não apenas como lugar de transmissão de saberes, mas também como espaço de convivência coletiva, no qual a pluralidade é reconhecida como elemento constitutivo da formação humana e da cidadania.

Considerando que os sujeitos apresentam diferentes características, necessidades e formas de aprender, cabe à escola garantir condições adequadas para atender às suas especificidades. Desse modo, o ambiente escolar deve estruturar-se de maneira inclusiva, assegurando a todos os estudantes igualdade de oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem.

A instituição educativa, ao reconhecer e respeitar a heterogeneidade de seus sujeitos promove não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a valorização da diversidade como elemento fundamental da formação humana e da convivência democrática. No Brasil, o princípio da igualdade de oportunidades encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção

de qualquer natureza" (Brasil, 1988). Tal princípio constitui base essencial para a construção de políticas inclusivas, reafirmando o reconhecimento e o respeito à diversidade como condição para o exercício pleno da cidadania.

A história da educação especial e inclusiva no Brasil, sob a perspectiva histórico-cultural, não pode ser compreendida apenas como uma sucessão cronológica de legislações e políticas públicas, mas como um processo de transformação social, política e simbólica acerca da compreensão do sujeito com deficiência. Desde a afirmação dos direitos humanos em 1948 até a década de 1980, predominou no país uma lógica marcada pelo silenciamento, pela segregação e pela invisibilidade das pessoas com deficiência. Esse cenário começou a ser tensionado com a criação da Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), em 1986, representando um importante marco na construção de políticas voltadas à garantia de direitos e à ampliação da participação social dessas pessoas.

Para a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é indissociável da cultura e das relações sociais. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 7.853/1989 representaram não apenas importantes marcos jurídicos, mas também instrumentos de mediação social que passaram a responsabilizar o Estado pela garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo para o deslocamento de práticas segregadoras em direção a perspectivas mais inclusivas. No contexto da deficiência e da educação inclusiva, esse movimento marca a transição de um modelo médico e assistencialista, centrado na limitação individual, para uma compreensão social da deficiência, que a reconhece como resultado das barreiras presentes no meio social, cultural e institucional. Tal reconfiguração modifica não apenas a maneira de compreender a deficiência, mas também redefine o papel da escola, das políticas públicas e da sociedade, deslocando o foco da incapacidade individual para a responsabilidade coletiva de assegurar acessibilidade, participação e igualdade de oportunidades.

Esse movimento fortalece-se com a Declaração de Salamanca (1994), documento que reafirma o direito de todos à educação em escolas comuns e defende a construção de sistemas educacionais inclusivos. No Brasil, essa perspectiva consolida-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/1996, que assegura o direito à educação para todos e prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A partir desse contexto, a deficiência passa a ser compreendida não apenas sob uma perspectiva individual, mas como uma questão de direitos humanos, participação social e garantia de acesso à aprendizagem, atribuindo à escola o compromisso de reorganizar suas práticas, estruturas e relações para acolher a diversidade.

Esses documentos reforçam a compreensão de que a escola regular constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, no qual a convivência com a diversidade favorece processos coletivos de aprendizagem e formação. Um importante avanço ocorre com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil com status constitucional, ao promover uma mudança significativa na compreensão da deficiência. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser entendida exclusivamente como condição individual e passa a ser concebida a partir das barreiras sociais, culturais e institucionais que limitam a participação

dos sujeitos. Tal entendimento aproxima-se da perspectiva histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano em sua dimensão social, histórica e relacional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolidam o paradigma inclusivo no contexto educacional brasileiro. Esses marcos normativos reafirmam o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas comuns, ao mesmo tempo em que combatem práticas segregadoras e defendem a construção de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades de ensino. Na prática, isso implica o compromisso da escola em reorganizar suas estruturas, práticas pedagógicas e processos formativos, garantindo acessibilidade, formação docente e Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar à escolarização regular. Contudo, apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda representa um desafio para muitos profissionais da educação, exigindo constantes reflexões, investimentos e mudanças nas práticas escolares (Neves, 2024).

Contudo, uma análise crítica da educação inclusiva evidencia que os avanços legais, embora fundamentais, não são suficientes para garantir práticas efetivamente inclusivas no cotidiano escolar. A consolidação de uma escola que reconheça e valorize as diferenças exige mais do que dispositivos normativos; requer a superação de barreiras atitudinais, culturais e pedagógicas, bem como investimentos permanentes na formação docente. Nesse contexto, a inclusão configura-se como um compromisso ético, social e educacional, voltado à construção de ambientes escolares capazes de acolher a diversidade humana e promover a participação de todos os sujeitos. Assim, a deficiência deixa de ser compreendida como limite e passa a ser reconhecida como uma das múltiplas formas de ser, aprender e estar no mundo.

Em 20 de outubro de 2025, foi publicado o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e cria a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, configurando-se como um importante marco político e normativo no campo da educação brasileira. O documento revoga o Decreto nº 7.611/2011 e propõe uma reorganização das ações voltadas aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, reforçando a perspectiva de sistemas educacionais inclusivos e o direito à participação plena desses sujeitos nos espaços escolares (Araújo, 2025).

No âmbito nacional, a política orienta a construção de sistemas educacionais capazes de atender às especificidades de todos os estudantes, enquanto a Política de Educação Especial de Santa Catarina apresenta diretrizes mais voltadas à organização das práticas pedagógicas, destacando, entre outros aspectos, o papel do segundo professor de turma. Dessa forma, ambas as políticas se articulam ao evidenciar que a efetivação da inclusão escolar depende não apenas de mudanças estruturais e normativas, mas também do compromisso pedagógico e da atuação coletiva dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A política de inclusão mais recente de Santa Catarina, voltada à área da educação especial, foi publicada em 2018 por meio do documento Política de Educação Especial de Santa Catarina, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação. O documento estabelece diretrizes destinadas a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, reafirmando princípios de acessibilidade, inclusão e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, a política prevê ações como adaptação curricular, formação continuada de professores e a atuação do segundo professor de turma, buscando fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e alinhando-se aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018) destaca o papel fundamental do professor da classe comum na condução dos processos de aprendizagem de todos os estudantes, promovendo experiências pedagógicas que favoreçam não apenas a qualidade do ensino, mas também a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar. O estado também se diferencia no cenário nacional ao incluir estudantes com TDAH, juntamente com aqueles com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, como público-alvo da política de educação especial. Além disso, garante serviços de apoio, como a atuação do Segundo Professor de Turma em sala de aula e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, buscando fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e o acompanhamento das necessidades educacionais dos estudantes.

> O desenvolvimento profissional dos professores é uma forma efetiva de responder à complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico nos dias de hoje. Todavia, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo que, melhorando o seu trabalho em sala de aula, recrie constantemente sua prática. Ressalta-se, assim, a importância das trocas de experiências, dos debates com os pares, do apoio de equipes de suporte. (Capellini e Mendes , 2007, p. 116).

Nesse sentido, a Política de Educação Especial de Santa Catarina instituiu a atuação do Segundo Professor de Turma como estratégia de apoio à permanência e à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial na rede regular de ensino. Esse profissional atua nas classes comuns oferecendo suporte ao processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou deficiência múltipla que apresentem comprometimentos significativos nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica.

Nesse contexto, torna-se fundamental que o planejamento e as práticas pedagógicas considerem tanto os conhecimentos curriculares previstos para cada faixa etária quanto a diversidade de experiências, ritmos e necessidades presentes no espaço escolar. Assim, o trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e o Segundo Professor de Turma configura-se como elemento essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a efetivação da inclusão escolar (Santa Catarina, 2018).

Destaca-se, nesse contexto, o papel fundamental do professor da classe comum na orientação da aprendizagem de todos os estudantes, promovendo experiências que favoreçam a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar. Para que a inclusão se efetive de maneira significativa, é essencial que o docente compreenda suas atribuições e desenvolva práticas pedagógicas que considerem tanto os conhecimentos curriculares quanto a diversidade de experiências, ritmos e necessidades presentes no espaço escolar. Dessa forma, o trabalho articulado entre o professor da classe comum e os profissionais dos serviços especializados torna-se indispensável, pois a atuação colaborativa contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e para a efetiva aprendizagem dos estudantes (Santa Catarina, 2018).

Booth e Ainscow (2011) destacam que o desenvolvimento de culturas inclusivas está diretamente relacionado aos valores, crenças e práticas compartilhados pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Para os autores, a inclusão ultrapassa a dimensão normativa e depende da construção coletiva de uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade, na participação e no sentimento de pertencimento. Nesse sentido, propõem reflexões que mobilizem toda a comunidade escolar gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias a participar ativamente da construção e efetivação de práticas e políticas educacionais inclusivas.

> O desenvolvimento e a consolidação de culturas inclusivas está previsto nos diversos documentos e recomendações oficiais, desde a proclamação da DUDH (ONU, 1948), quando esta dispões sobre a educação como uma questão de Direitos Humanos. No entanto, há ainda muito que se avançar e se impõe a certeza de que, sozinho, o professor não dará conta dos desafios da diversidade na escola e na sala de aula. Um dos professores entrevistados mencionou, por exemplo, que procura produzir materiais para usar no AEE, que decidiu aprender a utilizar alguns softwares de transcrição de textos e, sempre que possível, envia materiais e atividades por e-mail, de modo que o estudante com DV tenham acesso aos mesmos materiais disponibilizados aos demais estudantes. Essa é uma ação muito importante, mas, segundo ele, é de iniciativa própria. É uma ação que necessita ser institucional e com apoio de profissionais especializados para que se configure como uma prática comum e não uma exceção no cenário escolar. (Bernardo e Vianna 2022, p.19)

Desenvolver culturas inclusivas perpassa a ampliação da participação de todos os atores da escola no processo inclusivo, e tem a ver com apoiar a sociedade em se tornar mais responsiva ao reconhecimento do direito à diversidade. Os valores estão relacionados com "igualdade, direitos, participação, comunidade, respeito pela diversidade, sustentabilidade, não-violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem, alegria, amor, esperança/otimismo e beleza" (Booth, Ainscow, 2011, p.22). Cada valor resume uma área de ação e aspiração para a educação e à sociedade mais amplamente e todos são necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo.

Embora a educação inclusiva esteja amplamente assegurada pelos marcos legais e pelas políticas públicas, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. A inclusão não se concretiza apenas pelo acesso

do estudante à escola, mas exige o comprometimento coletivo com práticas pedagógicas acolhedoras, reflexivas e humanizadoras. Nesse contexto, torna-se fundamental investir na formação docente contínua, não apenas voltada ao conhecimento técnico sobre as deficiências, mas também à construção de espaços de diálogo e reflexão sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar. Assim, a consolidação de culturas inclusivas depende da superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais, fortalecendo uma escola comprometida com o respeito à diversidade, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: educação inclusiva; cultura escolar; diversidade; formação docente; políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes et al. **A nova política de educação especial no Brasil:** principais diretrizes do Decreto nº 12.686/2025. Aracê, [S. l.], v. 7, n. 11, p. e10370, 2025. DOI: 10.56238/arev7n11-318. Disponível em: Periódico Aracê. Acesso em: 29 abr. 2026.

BERNARDO, Fabio Garcia; VIANNA, Claudia Coelho de Segadas. Em busca do desenvolvimento e da consolidação de culturas inclusivas nos espaços escolares: contribuições de professores e de estudantes com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. e5/1–21, 2022. Disponível em: Revista Educação Especial UFSM
. Acesso em: 13 maio 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: Planalto – Lei Brasileira de Inclusão. Acesso em: 20 jul. 2023.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educare et Educare: Revista de Educação,** Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

NEVES, Ana Luiza Miranda dos Santos. A educação especial no Brasil: um estudo cronológico. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e4626, 2024. Disponível em: Revista Foco. Acesso em: 10 abr. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO DE PSICÓLOGOS NAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

SUSIN, Gabriela Maria
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
gabriela.susin@unoesc.edu.br

TESSARO, Mônica
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
monica.tessaro@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES/Prosup

O enfrentamento das violências nas escolas constitui um desafio complexo que exige a articulação entre políticas públicas, condições institucionais e práticas pedagógicas nos diferentes contextos educacionais. No cenário brasileiro, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, o fenômeno das violências escolares passa a ganhar visibilidade, demandando respostas estruturadas por parte do poder público (Gonçalves; Sposito, 2002).

Em consonância ao cenário apresentado, Vinha *et al.* (2023) relacionam intensificação de episódios de violência extrema nas instituições escolares brasileiras, bem como o aumento de ameaças que amplificam o clima de tensão social. Para os autores essas ocorrências têm provocado sentimentos generalizados de medo, ansiedade e insegurança entre famílias, profissionais da educação e a sociedade em geral, ao mesmo tempo em que impulsionam debates sobre estratégias mais eficazes de intervenção e enfrentamento.

Diante do contexto social apresentado, torna-se relevante denominar conceitualmente o fenômeno da violência no contexto escolar. Nesse sentido, Charlot (2002) compreende a violência na escola como um conjunto de práticas que se manifestam no interior dos espaços educativos, sem, contudo, derivarem diretamente de sua função institucional. As variações de ações incluem: agressões físicas, conflitos interpessoais, ameaças e atos de depredação entre outras práticas que exercem impacto negativo no ambiente escolar e nas relações que nele se estabelecem.

No âmbito dessas discussões, destaca-se a relação entre a Psicologia e a Educação, marcada por uma interlocução que, desde o início do século XX, tem sido permeada por tensões institucionais e teórico-práticas. Conforme analisa Patto (2022), historicamente predominou uma abordagem centrada em procedimentos

classificatórios e individualizantes, tendência que, seguindo Aguiar, Nunes e Achkar (2025), esteve articulada a lógicas adaptativas e seletivas no campo educacional.

Em consonância com a análise de Aguiar, Nunes e Achkar (2025), essas perspectivas alinharam-se a projetos sociais excludentes, nos quais prevalecia a mensuração de habilidades e a responsabilização individual dos estudantes por suas dificuldades de aprendizagem, em detrimento de análises mais amplas das condições institucionais e sociais. Assim, a problematização dessa herança teórico-prática é necessária para fomentar a construção de abordagens críticas e contextualizadas no enfrentamento das violências escolares.

Nesse contexto, destaca-se a compreensão de que a prevenção e o enfrentamento das violências não podem ser reduzidos a ações pontuais ou disciplinadoras, mas requerem intervenções contínuas, intersetoriais e fundamentadas em abordagens teóricas que considerem a complexidade das relações sociais no ambiente escolar. A inserção de profissionais da Psicologia nas escolas, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), configura-se como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de ações voltadas à mediação de conflitos, promoção da convivência e apoio aos sujeitos envolvidos em situações de violência.

No estado de Santa Catarina, essas ações são operacionalizadas por meio dos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPREs), cuja constituição se insere em um movimento histórico mais amplo de enfrentamento das violências escolares. Desde a década de 1980, a Secretaria de Estado da Educação desenvolve ações voltadas a temáticas como uso de substâncias psicoativas, educação sexual e maus-tratos, evidenciando uma preocupação com questões que atravessam o cotidiano escolar (Santa Catarina, 2011; 2018).

O NEPRE foi instituído em 2002 e posteriormente consolidado como lei em 2011 (Santa Catarina, 2011; 2018), estruturando-se como uma rede de equipes multidisciplinares organizadas nos níveis da Secretaria, das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e das unidades escolares. Essa estrutura tem como objetivo desenvolver ações articuladas de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências (Tessaro, 2022).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a distribuição de psicólogos nas 37 CREs, problematizando suas implicações para o enfrentamento das violências nas escolas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, baseada em dados secundários provenientes de fontes oficiais da Secretaria de Estado da Educação, coletados até março de 2026.

A análise contemplou informações relativas ao número de unidades escolares atendidas, vagas previstas para profissionais da Psicologia, cadastro reserva e número de profissionais em exercício no âmbito dos NEPREs, organizadas por microrregião, permitindo identificar desigualdades na distribuição dos recursos humanos. Os dados foram sistematizados e apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Síntese da distribuição de psicólogos nas CREs de Santa Catarina

Dimensão	Indicador	Número
Estrutura da Rede	Número de CREs	37
	Total de escolas atendidas	1.008
	Matrículas na Educação Básica	539.799
Recursos humanos (Psicólogos)	Vagas previstas	93
	Cadastro reserva	36
	Psicólogos em exercício	62
	Em processo de contratação	31
Tipo de vínculo dos psicólogos	Contratação temporária	93

Fonte: os autores com base em dados disponíveis no site da SED – Educação na Palma da mão (Secretaria de Estado de Santa Catarina, 2023), Processo Seletivo Edital nº 2019/2019 (Secretaria de Estado de Santa Catarina, 2024) e Portal da Transparência – consulta realizada no mês de abril (Brasil, 2026).

Os dados presentes na Tabela 1 evidenciam que as 37 CREs atendem um total de 1008 unidades escolares, revelando a ampla abrangência territorial no estado. No que se refere à inserção de psicólogos, foram identificadas 93 vagas previstas e 36 em cadastro reserva, entretanto, apenas 62 profissionais estavam em exercício no período analisado, enquanto 31 encontravam-se em processo de contratação, evidenciando uma relação desproporcional entre o número de profissionais disponíveis e a demanda existente.

Essa distribuição reflete diferentes demandas educacionais e populacionais das microrregiões catarinenses, bem como as iniciativas da SED, em consonância com a Lei Estadual nº 18.354/2022 que regulamenta a inserção da Psicologia e do Serviço Social nas unidades escolares públicas estaduais (Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 2022), representam um marco importante na institucionalização no campo educacional. Contudo, a predominância de vínculo de contratação temporária e a defasagem entre as vagas previstas e os profissionais em exercício apontam para desafios relacionados à consolidação e continuidade das ações desenvolvidas.

Essa configuração torna-se ainda mais crítica quando considerada a complexidade das ações atribuídas aos NEPREs, que envolvem prevenção, mediação de conflitos e atendimento às situações de violência (Santa Catarina, 2018). Essas demandas não exigem apenas a ampliação quantitativa do quadro de profissionais, mas também condições institucionais que assegurem o planejamento sistemático, continuidade das ações e efetiva articulação intersetorial, elementos importantes para a construção de respostas adequadas às demandas da violência no contexto escolar.

Além disso, verificam-se desigualdades regionais significativas na distribuição desses profissionais, com variações entre as microrregiões tanto no número de escolas quanto na disponibilidade de psicólogos, o que compromete a equidade no acesso às ações de prevenção às violências (Secretaria de Estado de Santa Catarina,

2023; Brasil, 2026). Essa assimetria indica que a cobertura e a capacidade de resposta institucional tendem a ocorrer de forma desigual no território.

É válido relacionar que em determinadas Coordenadorias Regionais, a ausência ou insuficiência de profissionais limita a presença contínua nos contextos escolares, reduzindo a capilaridade das ações desenvolvidas, as quais demandam tempo, estabilidade e acompanhamento sistemático. Essas condições evidenciam desafios na efetivação da Lei nº 13.935/2019, indicando que a previsão legal da inserção desses profissionais nas redes públicas não se traduz, necessariamente, em condições efetivas de atuação.

À luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (1996; 2011), a partir do modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), estas limitações no nível das políticas públicas e da organização institucional impactam diretamente os processos desenvolvidos no cotidiano escolar, uma vez que restringem as possibilidades de construção de relações, intervenções contínuas e ações articuladas entre os diferentes sistemas que compõem o desenvolvimento humano.

Nessa abordagem, compreende-se que fragilidades em níveis mais amplos, como o macrossistema (valores culturais, legislações e diretrizes educacionais) e o exossistema (secretarias de educação, políticas de gestão e condições de trabalho), tendem a incidir sobre as dinâmicas do microssistema escolar, constituído pelas interações cotidianas entre estudantes, professores e profissionais da escola (Bronfenbrenner, 1996; 2011), afetando assim as condições concretas de atuação dos psicólogos inseridos nesse contexto, bem como a qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas, suas possibilidades de engajamento e participação nas atividades escolares, considerando suas características, disposições e recursos particulares.

Nessa perspectiva, a fragilidade na inserção e permanência de profissionais, compromete a qualidade dos processos proximais, entendidos como as interações recíprocas, regulares e progressivamente mais complexas estabelecidas entre as pessoas, objetos e símbolos em seus ambientes de inserção (Bronfenbrenner, 1996). Esses processos constituem o principal mecanismo explicativo da TBDH e, para produzirem desenvolvimento, requerem condições específicas, como regularidade ao longo do tempo, engajamento ativo das pessoas envolvidas, complexidade relacional crescente e reciprocidade nas interações (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

De acordo com os preceitos da TBDH (Bronfenbrenner, 1996; 2011), a atuação descontínua ou insuficiente dos profissionais de psicologia no contexto escolar tende a reduzir a frequência e a duração dessas interações, dificultando a construção de vínculos de confiança, a continuidade das ações de mediação de conflitos e o acompanhamento sistemático das situações de violência no contexto escolar.

Dessa forma, a limitação na disponibilidade e continuidade da atuação de psicólogos nas escolas não apenas reduz a capilaridade das ações desenvolvidas, mas também fragiliza as condições necessárias à efetivação desses processos, enfraquecendo a construção de vínculos, a realização de mediações qualificadas e a sustentação de

intervenções contínuas. Além disso, a descontinuidade na presença desses profissionais e a instabilidade dos vínculos de trabalho comprometem a dimensão temporal do desenvolvimento, uma vez que dificultam a manutenção de interações regulares e duradouras ao longo do tempo, elemento necessário para a consolidação dos processos proximais.

Nesse sentido, conforme destacam Predenville e Kinsella (2024), as intervenções neste contexto requerem a construção de relações sustentáveis, ancoradas na reciprocidade interacional, na ampliação progressiva da complexidade das intervenções e na frequência e duração das atividades, condições que, quando fragilizadas, tendem a limitar o potencial de desenvolvimento das pessoas em seus contextos de inserção e a efetividade das ações de enfrentamento das violências no ambiente escolar.

Diante das reflexões tecidas, evidencia-se que, embora exista uma política estruturada para o enfrentamento das violências nas escolas em Santa Catarina, sua efetivação encontra limites relacionados à insuficiência, à distribuição desigual e à precarização dos vínculos de trabalho dos psicólogos. Essas condições comprometem a continuidade, a qualidade e a efetividade das ações dos NEPREs, restringindo as possibilidades de atuação sistemática e sustentada frente às violências escolares.

Reforça-se a necessidade de fortalecer as políticas públicas por meio de investimentos em recursos humanos, estabilidade profissional e articulação intersetorial, garantindo condições efetivas para a promoção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores. A adoção dessas ações constitui base para a consolidação de práticas contínuas e integradas, capazes de sustentar intervenções ao longo do tempo e promover desenvolvimento humano.

Palavras-chave: violência escolar; prevenção; psicologia escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Amanda Marins; YUNES, Maria Angela Mattar; ACHKAR, Ana Maria Nunes El. **Papel e práticas do psicólogo escolar:** Uma revisão integrativa. *SciElo Preprints*, 2025. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12071. Acesso em: 17 jan. 2026.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Lei nº 18.354, de 17 de março de 2022.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e do serviço social na rede pública estadual e de educação básica. Florianópolis: ALESC, 2022a. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/22771. Acesso em: 29 de dezembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas da educação básica. Brasília: DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em 29 dez. 2025.

BRASIL. **Portal da Transparência do Poder Executivo de Santa Catarina.** Controladoria-Geral da União, Servidores Públicos, 2026. Disponível em: https://www.transparencia.sc.gov.br/. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. **The Bioecological Model of Human Development.** In: DAMON, W.; LERNER, R. M., (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, ed. 6ª, p.793-828, 2006.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v.4, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y-6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 fev. 2026.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marilia Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, 242 mar. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/FsRWdSHj4MwjXVKfMmLzshJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia:** uma introdução crítica à Psicologia Escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PRENDEVILLE, Paula; KINSELLA, Willian. Uma revisão bioecológica dos sistemas da prática ética em Psicologia Educacional e Escolar. **Ética e Comportamento**, vol.35, n.2, p. 129-151, 2025. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10508422.2024.2332699?needAccess=true. Acesso em: 15 mar. 2026.

TESSARO, Mônica. **Enfrentamento e prevenção do bullying e outras violências**: construção de um programa de formação de profissionais que atuam na escola. 2022. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. 2. ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/6613-politica-de-educacao prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola. Acesso em: 3 abr. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Processo Seletivo nº Edital 219/2024.** Estado de Santa Catarina, 31 de janeiro de 2024. Florianópolis: SED, 2024. Disponível em:https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Edital-no-219-2024-Processo-Seletivo-2024-2025-CONSOLIDADO.pdf. Acesso em: 29 dez. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Educação na Palma da Mão.** Educação Básica: Rede Estadual de Ensino. Unidades Escolares, Matrículas e Turmas. Florianópolis: SED, 2023. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTUzZDNkMGMtNzI5Ni00MThjLTlkZWMtY2NiOGZhOWM1ZGRmIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9&disablecdnExpiration=-1767382281. Acesso em: 02 jan. 2026.

VINHA, Telma *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil:** caminhos e causas. 1ª ed. Segurança Pública, São Paulo: 2023. Disponível em:https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

GÊNERO E SEXUALIDADES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: QUESTÕES HISTÓRICAS

FINARDI, Ivandro
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
ivandro.finardi@unoesc.edu.br

FURLIN, Neiva
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
neiva.furlin@unoesc.edu.br

Este trabalho tem o objetivo de evidenciar trajetória das políticas com perspectivas de gênero e sexualidades para a educação no Brasil, desde a década de 1990 até a BNCC. Para isso, consideramos os documentos normativos, disputas políticas e influências nacionais e internacionais, com base na literatura, apontando os avanços, desafios e retrocessos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica documental, tomando como referência a legislação e estudos acadêmicos. Iniciamos com um breve resgate conceitual, seguindo para uma contextualização sobre o percurso das temáticas de gênero e sexualidades após a redemocratização do país. Autoras(es) que embasam o estudo são Guacira Lopes Louro (2008), Claudia Vianna (2016; 2018), Denise Carreira (2016), Neiva Furlin (2021), entre outros.

Contextualizar a temática de gênero e diversidades nas políticas públicas educacionais é compreender que o fortalecimento do movimento feminista no Brasil, ocorrido no final dos anos 1970, contribuiu para os estudos de gênero. No Brasil, Louro (2008) é uma das autoras a tratar dos temas de gênero na relação com a educação. Ela problematiza a compreensão do gênero como mero sinônimo de papéis sociais ao afirmar que tal redução pode conduzir à ideia de normas autoritárias impostas por determinadas culturas ou sociedades, responsáveis por definir comportamentos, formas de existência, modos de vestir e outras práticas sociais. Segundo Louro (2008), uma educação orientada pela perspectiva de gênero busca enfrentar violências, estigmas e práticas discriminatórias relacionadas ao gênero e à sexualidade no contexto escolar. Essa definição conversa com as ideias expostas:

> O conceito de gênero, na interseção com outros marcadores sociais, legitimou-se como abordagem metodológica e analítica para a compreensão de como são produzidas as desigualdades sociais. Também se constituiu uma importante ferramenta de luta política para mudar relações socioculturais desiguais, reduzir os processos de violência e discriminação social que atingem a diversidade das mulheres e a comunidade LGBT (Furlin, 2021, p 467 e 468).

Segundo Vianna (2018), foi com a Constituição Federal de 1988 (CF/88) que o Estado assumiu o protagonismo na educação para a sexualidade na educação básica, porém com foco na normatização dos comportamentos, segundo conveniência social. Até então, temas sobre sexualidades são observados na dimensão curricular, contudo, nas políticas educacionais mais amplas sobre a temática, ainda é pouco visível, não contemplando a igualdade de direitos entre mulheres e homens. A autora afirma que, com a consolidação da CF/88, essa realidade se altera, tendo a década de 1990, um período de reformas educacionais.

> Na década de 1990, as reformas educacionais sofreram influência de agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nessa década, foram elaborados documentos que preconizavam a construção de currículos para a educação básica que privilegiassem o trabalho pedagógico relacionado às diferenças (Guizzo, 2022 p. 27).

Guizzo (2022) salienta, ainda que as agendas produzidas por organismos internacionais, subsidiaram a orientação das políticas educacionais, por meio de conferências internacionais, relatórios e acordos multilaterais. Nesse viés, Furlin (2021) argumenta que um dos avanços da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim em 1995, foi assumir o conceito de gênero como transversalidade das políticas públicas, influenciando a formulação de programas para ampliação do acesso das mulheres à educação básica e à redução das desigualdades educacionais.

De acordo com Denise Carreira (2016, p. 41), na última década do séc. XX, com o desenvolvimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aparecem alguns desafios no campo educacional. Um deles é a criação de um "protocolo nacional de atendimento de casos de violência de gênero pelas unidades educacionais e fortalecimento da escola na rede de proteção de direitos das crianças e adolescentes". A participação das escolas na instalação das redes de proteção constitui um dos desafios à implementação do ECA, causado por uma inversão de valores, na qual a colaboração e o trabalho em rede cedem lugar à disputas e desarticulações entre as instituições. Na mesma década, é construído outro importante documento para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), ainda em vigor. A LDB não apresentou de forma explícita propostas relacionadas às temáticas de gênero e sexualidades no contexto escolar (Carreira, 2016).

O Ministério da Educação (MEC), ao final da década de 1990, fomentou ações de enfrentamento do preconceito e discriminação nas escolas, em acordo com agendas internacionais que associavam educação, direitos humanos e equidade (Rizza e Ribeiro, 2017). Esse movimento resultou na elaboração dos PCNs, destacando o volume oito, sobre os temas transversais e à ética, e o volume dez, pluralidade cultural e orientação sexual, propondo a abordagem das questões de gênero e sexualidades no currículo (Brasil,1997). Desse modo, "os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pretenderam constituir uma proposta flexível de conteúdos para orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país" (Vianna e Unbehaum, 2016, p.76). No tema, "orientação sexual", a proposta era abordar as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Contudo, Vianna (2018) destaca que a temática nas escolas teve dificuldades devido à falta de formação docente.

Ao final do segundo mandato neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, produziu-se o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Sobre o documento, Rizza e Ribeiro (2017) afirmam que sua implantação não atingiu o sucesso imaginado e um dos obstáculos foi o alto número de metas e a falta de punições aos estados e municípios que não atingissem as determinações dessa lei. Porém, esse PNE contribuiu para que as questões de gênero e sexualidade estivessem presentes nos currículos escolares. "O gênero é citado nos objetivos e metas, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para a Educação Superior" (Rizza e Ribeiro, 2017, p. 61). Vianna e Unbehaum (2004), destacam que no PNE(2001–2010) "[...] a forma como a questão de gênero aparece em itens que tratam das discriminações significa um avanço em relação à LDB" (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 94).

A primeira década do século XXI, segundo Guizzo (2022), é marcada pela ampliação da visibilidade das temáticas de gênero e diversidade nas políticas educacionais, repercutindo na esfera legislativa e no âmbito do Judiciário. Em 2003, esse movimento é seguido pelo Executivo, com a eleição do Presidente Lula, foram criadas secretarias especiais parra a promoção de direitos e enfrentamento das desigualdades, entre elas, a Secr. Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), a Secr. de Políticas para Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), a Secr. Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e a Secr. Especial de Direitos Humanos (SEDH), com *status* de ministério, vinculada ao Executivo (Furlin, 2021). Contudo, em 2015, para conter gastos públicos, essas secretarias integraram o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Vale ressaltar que Lula, ao vencer as eleições de 2002, posicionou-se favoravelmente às políticas para a igualdade de gênero, de modo que em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad[1]), vinculada ao MEC. Atuando em parceria com a SEDH, a Secad traduzia as propostas de ações no âmbito da educação, que eram gestadas no Plano Nacional e Políticas para as Mulheres (PNPM) e no Programa Brasil sem Homofobia, acerca de uma educação inclusiva e não sexista, da igualdade entre mulheres e homens e combate da discriminação homossexual (Guizzo, 2022; Vianna; 2018; Furlin, 2021). Em 2011, a Secad incorporou a Secretaria de Educação Especial e foi denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)[2]. De acordo com Guizzo (2022), a Secadi representou um marco ao reunir, temas que anteriormente se encontravam dispersos em diferentes secretarias do MEC, como a educação escolar indígena,

[1] Na Secad, unificaram temas que antes distribuídos em diferentes secretarias do MEC (Guizzo, 2022 p. 30).
[2] Secadi extinta em 2019, com a eleição de Jair Bolsonaro e retomada em 2023, com a eleição de Lula.

em direitos humanos e diversidade étnico-racial. Para Furlin (2021), nesse período, a atuação conjunta da Secad e SEDH foram estruturas relevantes para a construção de projetos anti-homofobia e ações de inclusão sociais vinculadas a valorização das diversidades na educação.

Outro avanço do governo Lula, segundo Vianna (2018), foi a criação de programas para formação docente sobre gênero, sexualidades e combate à homofobia coordenada pela Secad. Foram sete programas diferentes criados entre os anos de 2005 e 2007 e de acordo com Guizzo (2022) e Furlin (2021), o Programa Gênero e Diversidade na Escola, criado em 2006, estendendo-se até o governo Dilma, representou maior impacto. O GDE[3] passou a integrar os cursos oferecidos pela Secad, porém em 2008, houve a convocação de instituições de ensino superior para compor a Rede de Educação para a Diversidade formando a Universidade Aberta do Brasil (UAB). "O Edital Secad/MEC nº 1, de 16 de abril de 2008, propunha oito cursos e esse número dobrou no Edital Secad/MEC nº 28, de 23 de novembro de 2009" (Guizzo, 2022 p. 31). Para Furlin (2021), outro programa impactante, iniciou em 2005 e se estendeu até o *impeachment* da Dilma, foi o *Programa Construindo a Igualdade de Gênero*[4]. Realizado em parceria com a SPM, CNPq e ONU Mulheres, tendo o objetivo promover o debate e produção textual sobre gênero na Educação Básica e o incentivo de trabalhos científicos na Educação Superior. Apesar dos avanços nos governos Lula, Vianna (2018) relata que o processo não foi linear, tiveram negociações, articulações, debates e resistências. Ao mesmo tempo em que ocorreu a ampliação das políticas para gênero e diversidade sexual, houve o crescimento da força política de grupos conservadores e oposição às agendas da Secadi Carreira (2015).

Com o início do governo Dilma Rousseff, em 2011, houve a continuidade das políticas de gênero e diversidade sexual dos dois governos Lula, incluindo propostas para tornar essas temáticas obrigatórias nas escolas (Furlin, 2021). Contudo, o período foi marcado por tensões com grupos conservadores, especialmente a Frente Parlamentar Evangélica, que pressionou pelo veto ao *Kit Escola sem Homofobia*. Segundo Vianna (2018), o material continha cadernos pedagógicos, audiovisuais, cartazes e orientações para professores e estudantes, além de formação para educadores e representantes LGBT. Embora o veto presidencial atingisse apenas os audiovisuais, todo o material deixou de ser distribuído. Furlin (2021) destaca que a decisão gerou insatisfação entre grupos de apoio ao governo. Vianna (2018) também aponta o contexto de contradição, já que, na época, o STF reconheceu a união estável de casais homoafetivos.

A segunda década do século XXI foi marcada por movimentos em defesa de uma educação não sexista e antidiscriminatória, impulsionados pelo (CLADEM[5]). Contudo, no caso do Brasil, esse período foi marcado por grandes resistências às temáticas de gênero e sexualidades no currículo escolar, por parte de agentes políticos conservadores que adentraram no congresso de modo massivo, a partir de 2010. E isso se tornou evidente durante o processo de tramitação e aprovação do PNE (2014-2024). Este plano, aprovado pela Lei 13.005/2014, inicialmente

[3] Programa de formação continuada de professores do Ensino Fundamental 2 – criado pela Secad em 2006.
[4] Para ampliar as informações, consultar (Furlin, 2021).
[5] Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher

fazia referência à igualdade racial, de gênero e de orientação sexual, mas por conta das disputas políticas conservadoras no Congresso essas menções foram retiradas durante a tramitação, sendo substituídas pela expressão "todas as formas de discriminação", o que representou um retrocesso em um contexto de avanço do neoconservadorismo nas estruturas do Estado (Vianna, 2018; Rizza, Ribeiro 2017). O retrocesso das políticas educacionais com perspectiva de gênero foi protagonizado pelas forças conservadoras, as quais mobilizaram a falácia da "ideologia de gênero" para impedir avanços em direção a inserção do tema, gênero e sexualidade na educação (Furlin, 2021). O discurso da "ideologia de gênero" teve sua gênese na ala conservadora da "Igreja Católica"[6], depois assumido por setores evangélicos fundamentalistas, ocupou a mídia e o campo político, como estratégia contra o avanço das pautas feministas e das pessoas LGBTQIA+ (Junqueira, 2017).

Em meio as essas disputas, nos primeiros anos do governo Dilma, iniciaram-se a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual. Segundo Carreira (2022), as diretrizes tinham origem na deliberação nº 56 da Conae 2014, que resultou da articulação entre movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que pressionavam o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela elaboração de uma normativa específica para a educação básica e o ensino superior. As diretrizes, deveriam promover ativamente direitos humanos, incorporando o recorte racial e a perspectiva interseccional. Os encaminhamentos foram enviados ao CNE, cujo debate já havia iniciado, inclusive com a criação de grupos de trabalho, mas a crise política, o golpe da Dilma em 2016 e a recomposição do novo CNE, pelo governo de Michel Temer, todo o trabalho parou, Carreira (2022).

Essa disputa pelo silenciamento do debate de gênero nas políticas curriculares para a educação também se observou na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento normativo de referência para a organização curricular da educação básica (Brasil, 2017), que orienta obrigatoriamente as práticas pedagógicas das escolas brasileiras. Nesse documento, o termo "sexualidade" surge apenas no conteúdo previsto para o 8º ano, vinculada aos sistemas reprodutivos, enquanto o termo "gênero" não é explicitamente mencionado (Silva, Brancaleoni, Oliveira, 2019), o que indica o silenciamento a um debate necessário para avançar na igualdade de gênero e no enfrentamento das violências, conforme preconizam os tratados internacionais da ONU em que o Brasil é signatário.

Portanto, dar visibilidade ao movimento das políticas públicas educacionais voltadas à temática de gênero e sexualidades, mais do que um exercício de conhecer essa trajetória, é um ato de resistência, sobretudo em um contexto de retrocessos protagonizados pelas forças políticas conservadoras que adentraram nas estruturas do Estado, produzido pânicos morais na população. Conclui-se assim, que o contexto de disputas mobilizadas por agentes conservadores, que se opõem aos avanços das pautas dos direitos humanos, que visam a igualdade entre mulheres e homens e o reconhecimento das diversidades de gênero e sexualidade, impactam negativamente no

[6] O termo "ideologia de gênero", surge na Conferência Episcopal do Perú, em 1998 e na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe 2007 (Furlin, 2023).

campo educacional. Isso porque, além de ir na contramão de uma educação democrática e de qualidade, impede a que ela tenha mecanismos para construir uma realidade de justiça social e combate às demais formas de violências.

Palavras-chave: políticas educacionais; gênero e sexualidades; disputas conservadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 11 maio 2026.

CARREIRA, Denise. O Informe Brasil – gênero e educação: da Conae às diretrizes nacionais. O Informe Brasil "Gênero e Educação" Da CONAE às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 56- 120.

CARREIRA, Denise. **Gênero e educação:** ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2022.

FURLIN, Neiva. Agenda neoconservadora como disputa para a política educacional: O discurso da "ideologia de gênero" em notícias publicadas na internet (2019-2021). **Educação,** v. 48, n. 1, p. e108/1–29, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644469801.

FURLIN, Neiva. Do gênero à "ideologia de gênero" no campo das políticas educacionais: apontamentos teóricos, históricos e políticos. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-23, jan./mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.7042.

GUIZZO, Bianca Salazar. Questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil de 1981 a 2021. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 23-41, jan./abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i113.5259

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero":a gênese de uma categoria política reacionária-ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural". *In:* RIBEIRO, Paula R. Costa; MAGALHÃES, Joanalira C. (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidad**e. Rio Grande: Editora da FURG, 2017, p. 25-52.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003

RIZZA, Juliana Lapa. RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais**. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa, CORPES, Joanalira (ORGs), Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 53-70.

SILVA, Caio Samuel Franciscati. BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12051.

VIANNA, Cláudia. UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVG N/?lang=pt#.Acesso: 22 jan. 2026.

VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra. O Informe Brasil "Gênero e Educação" Da CONAE às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 26-55.

VIANNA, Claudia. **Políticas de Educação, gênero e diversidade sexual:** breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Série Cadernos da Diversidade).

PROFESSORAS NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

RODRIGUES, Juliana
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
motta.julianarodrigues@gmail.com

FURLIN, Neiva
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
neiva.furlin@unoesc.edu.br

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e, de forma específica, ao grupo de pesquisa Educação, Direitos Humanos e Relações de Gênero. A investigação centraliza-se na compreensão das trajetórias de professoras negras na Universidade, produzindo conhecimento sobre os processos de subjetivação do corpo negro e seu trabalho intelectual.

Neste trabalho estamos apresentando um projeto de pesquisa em andamento, cujo objeto de investigação se aproxima de questões de pertencimento vivenciadas por uma das autoras, que é mulher negra e docente universitária. A trajetória pessoal não é meramente um ponto de partida, mas um elemento constitutivo da forma como o objeto se apresenta. Reconhece-se que a posição de pesquisa não é neutra, mas está situada dentro de uma história que condiciona tanto as experiências quanto às possibilidades de interpretação. Nesse sentido, os estudos feministas têm desestabilizado a ideia de um saber universal e neutro. Para esses estudos, todo conhecimento é situado, pois quem escreve está em um tempo, em um lugar, em uma história (Donna Haraway, 2009). E, de acordo com, Neiva Furlin (2014), "olhamos para a realidade e produzimos saberes desde dentro, e não a partir de uma neutralidade supra-humana". Aqui estamos falando de uma pesquisa situada, tanto de um corpo negro que atuou no ensino superior (sujeito do conhecimento) quanto de um lugar situado que é a universidade pública. A negritude, neste contexto, é abordada como um campo de disputas simbólicas e políticas que se reconfigura ao longo da vida, sendo ressignificada na vida adulta a partir de novas experiências, leituras e deslocamentos sociais.

Este processo de investigação tornou-se possível quando a representatividade negra vivenciada na Universidade passou a ser uma inquietação, permitindo compreender os diversos espaços que o corpo negro pode ocupar, desafiando um imaginário social que tende a determinar locais de pertencimento com base em marcadores sociais de classe, raça, sexo e gênero.

Vale destacar que a história da educação brasileira é perpassada por processos excludentes que refletem nas desigualdades atuais. Durante mais de meio século após a independência em 1822, a educação primária foi negada a negros escravizados e povos indígenas (Cury, 2002). Desde a colonização, imperou uma cultura patriarcal que atuava com vigilância sobre os corpos femininos, definindo espaços permitidos ou não para esses corpos e, se tratando de corpos atravessados não somente por marcas de gênero, mas também de raça essas possibilidades foram ainda mais limitadas, dentro de um processo de poder e de controle. O poder não funciona só pela repressão e pelo castigo, mas pelo processo de normalização, e várias instituições são responsáveis por essa normalização. Nesse sentido, podemos nos remeter a Michel Foucault (2009), o qual afirma que corpos que saem da norma padrão, por diferentes razões, como gênero, deficiência, sexualidade, aparência, cor da pele, são considerados anormais e, por isso, passam constantemente a serem corrigidos, vigiados, excluídos e/ou punidos.

Embora a presença feminina nos espaços escolares e acadêmicos tenha sido marcada por desafios para as mulheres brancas (Furlin, 2021), para as mulheres negras o percurso foi ainda mais árduo, sendo desconsideradas para os trabalhos formais no pós-abolição por sua condição de raça (Siqueira, 2023). A ideia de que a mulher negra "é como se fosse da família" sustenta uma lógica psíquica e social que a aprisiona ao lugar da doméstica, naturalizando sua exclusão dos espaços de prestígio e poder, como a escola e a universidade (Rovai; Monteiro, 2023, p. 237).

Ao pensar nos corpos das mulheres negras se deslocando dentro das instituições de ensino superior, subverte-se a lógica posta e seus mecanismos de exclusão. Bell Hooks (1995) já afirmava que os corpos das mulheres negras sempre foram vistos como símbolo próximo da natureza animalística e primitiva, as produções de representações sempre foram forjadas e reforçadas pela cultura da branquitude. Logo, esse espaço não costuma ser vivenciado por muitas mulheres, e quando os são, sempre são minorias.

As políticas de ação afirmativa inauguram um novo capítulo na democratização do Ensino Superior. A Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) e, posteriormente, a Lei 12.990/2014, que estabeleceu a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais, representam avanços significativos. Todavia, os dados ainda revelam um abismo racial na docência superior, conforme indica no quadro a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de docentes negras nas universidades

Categoria de Docentes (IES)	**Quantitativo (Censo 2022)**
Professores Brancos	176.778
Professores Negros (Total)	58.000
Mulheres Negras Docentes	26.770
Homens Negros Docentes	31.541

Fonte: Adaptado de INEP (2023) e UFJF (2023).

Observa-se que entre professores negros as mulheres têm uma presença um pouco menor que os homens, ou seja, elas são 46,15%. O estudo do IPEA (2023) reforça, ainda, essa desigualdade ao evidenciar que a participação de mulheres negras na liderança de grupos de pesquisa, embora tenha aumentado para 10,4%, permanece inferior à proporção demográfica da população negra no Brasil.

Essa sub-representação se aprofunda quando se analisa os espaços de poder dentro da academia. O estudo do IPEA (2023) evidencia que, mesmo entre aquelas que alcançam a docência, a liderança de grupos de pesquisa permanece majoritariamente fora do alcance das mulheres negras.

Diante desse contexto, a pesquisa de doutorado, em andamento, coloca como problema a seguinte questão: como as mulheres negras se tornam e se legitimam professoras no ensino superior?

Com essa problemática posta, a nossa intenção é investigar aspectos da trajetória de mulheres negras que hoje são professoras no ensino superior em universidades públicas do estado do Paraná, desde o seu ingresso no ensino superior, o impacto das políticas de ação afirmativa, as relações que se travaram no período da formação acadêmica, o ingresso na carreira docente, os desafios estruturais, as relações com seus pares desde uma perspectiva interseccional e outros pontos que atravessam o constituir-se docente no ensino superior, considerando o seu direito de produzir saber e de ensinar na universidade. Portanto o objetivo da pesquisa é compreender como as mulheres negras se tornam se legitimam professoras no ensino superior em universidades públicas do Estado do Paraná

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa. A abordagem mista combina o levantamento institucional, de dados quantitativos e qualitativos junto às sete universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNESPAR, UNICENTRO e UENP) com entrevistas semiestruturadas.

Para compreender as experiências dessas professoras negras, esta pesquisa apoia-se na perspectiva teórica da interseccionalidade, entrelaçando aspectos estruturais de gênero e raça. Conforme proposto por Kimberlé Crenshaw (2002) e aprofundado por autoras do feminismo negro como Patricia Hill Collins (2019), Sueli Carneiro (2003) e Lélia Gonzalez (2018), a interseccionalidade permite compreender como múltiplas opressões se articulam:

> A interseccionalidade, como conceito, não foi inventada, ela foi nomeada. Ela já existia virtualmente, inscrita nas práticas, nos discursos cotidianos, nos corpos que experimentam simultaneamente múltiplas violências. É no corpo da mulher negra que a interseccionalidade se torna historicamente mais evidente: nas senzalas, nas casas-grandes, nas políticas pós-abolição que negaram e ainda negam o direito à humanidade das mulheres negras (Collins, 2019).

O feminismo negro, ao concentrar-se na experiência de mulheres negras, revela como o agenciamento colonial se concretiza, interrogando tanto o patriarcado quanto o racismo estrutural como dispositivos de poder que

se potencializam mutuamente. Além disso, o trabalho dialoga com os estudos decoloniais, particularmente com os conceitos de colonialidade do poder (Quijano, 2005) e colonialidade de gênero (Lugones, 2008).

A análise das narrativas será guiada pela hermenêutica (Minayo, 2014), apoiando-se no diário de campo e na escrevivência como prática ética e política de se narrar a partir do corpo. A pesquisa busca investigar o ingresso, o impacto das cotas, os desafios estruturais e as relações de poder no ambiente acadêmico sob uma perspectiva interseccional.

A presença de mulheres negras no ensino superior e na produção do conhecimento é resultado de trajetórias marcadas por exclusão, mas também por potência e insurgência. Suas vozes desafiam o epistemicídio promovido pelas instituições e propõem outras formas de saber, baseadas na experiência e na ancestralidade (Carneiro, 2003). Reconstruir essas trajetórias constitui uma ferramenta essencial na luta por reparação e representatividade no Ensino Superior.

No campo acadêmico, a pesquisa visa contribuir com as investigações sobre a interseccionalidade de gênero e raça no campo educacional, neste caso por meio da análise de trajetórias de professoras negras no ensino superior. A pesquisa vem ampliar debate sobre diversidade, racismo estrutural e a construção de conhecimentos e saberes negros no ensino superior. Além disso, fomenta a importância e atuação sobre a representatividade na produção e disseminação do conhecimento, questionando a hegemonia eurocêntrica que domina, os espaços de construção do saber.

No campo social, ao dar visibilidade à trajetória de mulheres negras no processo de tornar-se professoras no ensino superior e de sua contribuição na construção do saber e do ensino, a pesquisa pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e construção de identidades e representações de espaços que devem ser ocupados por mulheres negras. Assim, considera-se esse tipo de estudo também vem promover a valorização das professoras negras como agentes de transformação na educação. A representatividade de docentes nas universidades não apenas amplia a diversidade no ensino, mas também opera no sentido simbólico na produção de subjetividades, movimentando e impulsionando, novas gerações de estudantes, mulheres e homens negros a ocuparem estes lugares.

No âmbito das políticas públicas, os dados quantitativos e qualitativos que serão oferecidos pela pesquisa podem promover debates acerca da formulação e aprimoramento de ações afirmativas e programas de inclusão que visam reduzir a desigualdade racial na educação superior. Ao evidenciar os desafios e estratégias de resistência de mulheres negras no processo de tornar-se professoras do ensino superior, o estudo pode contribuir para ações mais eficazes de acesso, permanência e valorização. Desse modo, a presente investigação vem contribuir com o rol dos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação Políticas Educacionais e Cidadania do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Palavras-Chave: ensino superior, professoras negras, interseccionalidade, docência feminina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 de abril de 2026.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011. Acesso em: 13 de abril de 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K-58885J3jd/. Acesso em: 12 de novembro de 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FURLIN, Neiva. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 110-127, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/12751 Acesso em: 28 Abr. 2026.

FURLIN, Neiva. **Relações de Gênero e Subjetividades**. Curitiba: Appris, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465. Acesso em: 15 de janeiro de 2026.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7–41, 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773 Acesso em: 16 de maio de 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retratos: Indicadores de Educação**. Brasília: Ipea, 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/276-retratos-indicadores/retratos-indicadores-educacao. Acesso em: 16/11/2025.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa, Bogotá, n.9, July/Dec., p.73-101, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006 **.** Acesso em 24 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Lívia Nascimento. História das mulheres e história pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. **Cadernos de Gênero e Diversidade,** Salvador, v. 9, n. 2, p. 231–253, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/53869. Acesso em: 4 abr. 2025.

SIQUEIRA, Andressa Ângela. **Mulheres negras professoras do ensino superior.** 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2023. Disponível em: https://https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/20/2024/03/ANDRESSA-%C3%82NGELA-SIQUEIRA-DISSERTA%C3%87%C3%83O-.pdf Acesso em: 25 de abril de 2026.

EDUCAÇÃO FEMINISTA E JUSTIÇA SOCIAL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O PAPEL DOS COLETIVOS ESTUDANTIS NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO

TURTURICA, Lina Paula Juliana
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
lina.turturica@outlook.com

Financiamento: OUI-IOHE

As universidades brasileiras ocupam um lugar paradoxal na estrutura social contemporânea, pois se constituem como espaços privilegiados de produção de conhecimento, formação crítica e exercício da cidadania, mas também, reproduzem em seu interior, dinâmicas de desigualdade, subordinação e violência que comprometem o direito à educação plena de parcelas significativas de sua comunidade. Compreender essas dinâmicas violentas como fenômenos educacionais, e não apenas como problemas de segurança ou de ordem disciplinar, constitui uma das contribuições centrais das perspectivas feministas à teoria pedagógica contemporânea.

Diante da persistência dessas violências e da insuficiência das respostas institucionais, os coletivos estudantis feministas emergiram, especialmente a partir da segunda década do século XXI, como protagonistas fundamentais na disputa pelo sentido e pelas condições de existência dentro das universidades. Esses agrupamentos não se limitam à função de denúncia, constroem marcos analíticos, desenvolvem práticas pedagógicas alternativas, tecem redes de solidariedade e produzem conhecimento situado sobre as experiências de mulheres, pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+ no ambiente acadêmico. Nesse sentido, operam simultaneamente como sujeitos políticos e como atores educativos, desafiando as fronteiras entre o ativismo e a formação.

A presente propõe uma revisão de literatura que articulou fontes acadêmicas e documentais para analisar o papel desses coletivos no enfrentamento às violências de gênero no contexto universitário brasileiro. O estudo se insere em um campo de pesquisa em expansão, que reconhece os movimentos sociais como produtores legítimos de saberes pedagógicos e como agentes de transformação institucional. O objetivo central consiste em analisar o papel dos ativismos feministas estudantis brasileiros no enfrentamento às violências de gênero nas universidades, identificando suas estratégias, seus aportes à justiça social e os desafios estruturais que enfrentam no contexto universitário contemporâneo.

A investigação adota uma abordagem qualitativa orientada à compreensão das experiências e estratégias construídas pelos coletivos estudantis universitários brasileiros frente às violências de gênero, permitindo captar os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas práticas, bem como as contradições e potencialidades que emergem da ação coletiva no interior de instituições marcadas por hierarquias sedimentadas (Minayo, 2014).

O percurso metodológico contemplou quatro etapas articuladas entre si. A primeira consistiu em uma revisão sistemática da literatura acadêmica nos portais de Periódicos CAPES, empregando descritores relacionados a coletivos feministas, violência de gênero e universidades brasileiras. Foram identificados 59 artigos sobre a temática, dos quais 40 abordavam especificamente as manifestações de violência de gênero no ambiente universitário, publicados entre 2014 e 2024. Esse recorte temporal não é casual: corresponde ao período de intensificação das mobilizações estudantis feministas no Brasil, marcado por eventos como as ocupações de escolas em 2015 e o avanço do movimento #MeToo em âmbito global, que reverberaram de forma significativa nas dinâmicas dos campi universitários (Blay; Avelar, 2017).

A segunda etapa envolveu o levantamento e a sistematização de fontes documentais de natureza jornalisticas, sendo levantadas 38 notícias publicadas no portal Google News referentes a coletivos feministas universitários e violências de gênero. Complementarmente, foram selecionados três casos emblemáticos de mobilizações estudantis em universidades de diferentes regiões do país, Sul, Sudeste e Nordeste; atendendo a critérios de relevância política e impacto institucional, diversidade de estratégias empregadas, representatividade regional e disponibilidade de documentação verificável. Essa diversidade geográfica e institucional foi deliberada, na medida em que os coletivos operam em contextos universitários com distintas configurações de poder, culturas organizacionais e composições socioeconômicas da comunidade acadêmica.

O corpus assim constituído foi submetido à análise temática conforme a metodologia de Bardin (2011), operacionalizada com o auxílio do software Atlas.ti. O processo analítico percorreu as etapas de pré-análise, exploração do material, construção das categorias e inferência interpretativa. Para garantir rigor e validade científica, adotou-se uma estratégia de triangulação metodológica, confrontando as fontes acadêmicas com os registros jornalísticos. Essa triangulação permitiu identificar tanto as convergências entre os diferentes planos de enunciação quanto as tensões e silêncios que revelam as disputas de sentido em torno das violências de gênero no meio universitário.

A análise do corpus acadêmico e documental produziu um conjunto de categorias interpretativas que, articuladas entre si, permitem compreender a atuação dos coletivos feministas universitários em sua complexidade política, pedagógica e epistemológica. Longe de se apresentarem como respostas isoladas a incidentes pontuais, esses coletivos constituem formas organizadas de resistência a um problema estrutural que a literatura confirma com consistência: a violência de gênero nas universidades brasileiras é sistemática, multiforme e frequentemente naturalizada pelas próprias instituições. Os mais de 550 casos de abuso sexual denunciados desde 2008, evidenciados pelo levantamento jornalístico, traduzem em cifras concretas o que a produção acadêmica tematiza em termos

de assédio, discriminação, violência simbólica e opressão estrutural, revelando um padrão de impunidade que se retroalimenta da cultura machista arraigada no meio acadêmico.

A primeira categoria emergente da literatura diz respeito ao impacto dos coletivos feministas como espaços de resistência e transformação institucional. Grupos como o Coletivo Yaci, vinculado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e o Coletivo Marielle Franco, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ilustram como essas organizações combinam a denúncia das violências com a criação de redes de apoio e espaços de acolhimento. Seu impacto, porém, não se restringe ao âmbito intramuros, pois pressiona por protocolos institucionais, comissões de ética e canais de denúncia, os coletivos incidem diretamente sobre as políticas universitárias, operando como mediadores entre as demandas das estudantes e as estruturas de poder acadêmico.

De maneira complementar, a segunda categoria evidencia a diversidade das estratégias de resistência mobilizadas frente às violências. O movimento 'Meu professor abusador', surgido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), tornou-se emblemático por combinar a denúncia pública com a pressão por respostas institucionais concretas, demonstrando como a visibilização coletiva das violências pode funcionar como mecanismo de accountability acadêmico. Em paralelo, coletivos como o Mulheres Insubmissas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e o UniELAS, da UFAM, desenvolvem projetos educativos que abordam o machismo e a violência contra as mulheres por meio de oficinas, cursos e atividades de extensão universitária. Essa dimensão formativa é particularmente relevante, porque transforma a universidade em espaço de educação feminista, esses grupos confrontam, a partir de dentro, as bases culturais que sustentam a naturalização das violências. Como observam Hooks (2013) e Louro (2014), a pedagogia feminista não se ocupa apenas da transmissão de conteúdos, mas da subversão das relações de poder que estruturam os processos de ensino e aprendizagem.

A terceira categoria, relativa à interseccionalidade e ao feminismo decolonial, representa um dos aportes mais substantivos dos coletivos ao campo educacional. A incorporação do enfoque interseccional, formulado por Crenshaw (2002) e aprofundado por Collins (2019), permite que esses grupos reconheçam como gênero, raça, classe, sexualidade e territorialidade se articulam na produção de opressões específicas e irredutíveis. O Coletivo Gercília Krahô, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), exemplifica essa perspectiva ao tematizar as condições particulares das mulheres indígenas na educação superior; de modo análogo, os coletivos de mulheres negras na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) denunciam as desigualdades raciais e de gênero que marcam suas trajetórias acadêmicas. Esse deslocamento do sujeito universal do feminismo para a multiplicidade de experiências situadas constitui, em si mesmo, uma operação epistemológica de profundo alcance pedagógico, pois interroga os fundamentos monoculturais sobre os quais se ergueu a universidade moderna (Lugones, 2008; Quijano, 2000).

A quarta categoria, evidencia o ciberativismo como estratégia central de visibilização e mobilização. As redes sociais, Instagram, Facebook e as chamadas páginas 'spotted', foram instrumentalizadas pelos coletivos para

denunciar violências, construir redes de apoio e ampliar o alcance de suas pautas para além dos campus universitários. Esse uso estratégico das plataformas digitais mostrou-se particularmente relevante durante o período pandêmico, quando as restrições presenciais impediram as formas tradicionais de organização coletiva. Mais do que simples canais de comunicação, esses espaços digitais funcionaram como arenas de disputa simbólica, onde as narrativas das vítimas puderam circular sem a mediação e, frequentemente, sem a censura das instâncias institucionais. Estudos como os de Borelli e Matos (2018) indicam que o ciberativismo feminista no Brasil articula denúncia individual e construção de identidade coletiva, potencializando tanto a solidariedade entre as estudantes quanto a pressão sobre as administrações universitárias.

A análise das fontes jornalísticas permite, ademais, identificar uma tensão estrutural que perpassa todo o campo a resistência ativa ao feminismo por parte de setores conservadores das próprias comunidades acadêmicas. Episódios como os enfrentamentos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), as críticas ao coletivo da Universidade Federal de Goiás (UFG) e as acusações de que feministas 'usam falsos pretextos para cooptar universitárias' na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) revelam que a luta contra as violências de gênero enfrenta oposição organizada no interior mesmo das instituições. Essa resistência não é periférica, ela expressa a defesa de uma cultura acadêmica patriarcal e hierárquica que tende a deslegitimar as demandas por igualdade, tratando-as como 'exageros' ou como expressões de 'ideologia'. Compreender essa dinâmica é indispensável para avaliar, com rigor, tanto os avanços quanto os limites dos ativismos estudantis feministas.

O conjunto dos achados aponta para uma relação dialética entre o que as fontes documentam como problema e o que os coletivos propõem como horizonte de transformação. Enquanto as universidades perpetuam violências e oferecem respostas fragmentadas, como evidenciam iniciativas importantes, porém insuficientes, como o programa 'UnB por Elas' ou a parceria com a ONU Mulheres para o enfrentamento de trotes violentos. Os coletivos emergem como instâncias alternativas de resistência, formação e produção de justiça social. Sua contribuição não se restringe à dimensão política, pois forjarem uma educação feminista capaz de interrogar os fundamentos patriarcais das práticas docentes, dos currículos e das culturas organizacionais, esses agrupamentos colocam em tensão produtiva a relação entre conhecimento, poder e ética na educação superior brasileira. É justamente nessa tensão que reside seu potencial, produzir um projeto de uma universidade mais justa, mais plural e verdadeiramente comprometida com a educabilidade de todos os seus sujeitos.

Os achados desta investigação permitem afirmar que os coletivos estudantis feministas brasileiros representam muito mais do que uma resposta reativa às violências de gênero, pois constituem agentes ativos na construção de uma justiça social substantiva no interior das universidades. Ao articular denúncia, educação feminista, perspectivas interseccionais e mobilização digital, os grupos desafiam as estruturas patriarcais que historicamente organizaram a vida acadêmica como bem coletivo, irrestrito e verdadeiramente igualitário. Sua atuação evidencia que a justiça social no âmbito universitário não se alcança apenas por meio de reformas normativas ou políticas institucionais

isoladas, mas exige a transformação das relações de poder que atravessam os currículos, as práticas docentes e as culturas organizacionais das instituições de ensino superior.

Nessa perspectiva, reconhecer os coletivos feministas como sujeitos pedagógicos legítimos implica repensar os próprios fundamentos da educabilidade contemporânea. Uma universidade comprometida com a justiça social precisa incorporar, de forma sistemática, os saberes produzidos por esses movimentos como saberes situados, decoloniais e profundamente enraizados nas experiências de quem foi excluído dos espaços de saber e de poder. Os desafios persistem, sobretudo diante das resistências conservadoras documentadas ao longo deste estudo, mas é precisamente na tensão entre a violência estrutural e a resistência organizada que se forja o horizonte de uma universidade comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: educação feminista; coletivos estudantis; coletivos feministas; universidades; violência; gênero.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia (Org.). **50 anos de feminismo**: Argentina, Brasil e Chile. São Paulo: Edusp, 2017.

BORELLI, Andrea; MATOS, Marlise. Ciberativismo feminista: novas tecnologias e velhas lutas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, e185302, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/Bxk9PY8HLhxzPG3jV3NNgxs/. Acesso em: 10 abr. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Intersectionality as critical social theory**. Durham: Duke University Press, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fWQSH/. Acesso em: 5 abr. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf. Acesso em: 8 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf. Acesso em: 9 abr. 2025.

PRESENÇA FEMININA NA POLÍTICA: EQUIDADE DE GÊNERO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

MONSSÃO, Maria Lúcia
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
maria.monssao@escola.pr.gov.br

BORTOLINI, Rosane
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
rosane.bortolini@escola.pr.gov.br

Financiamento: CAPES

O presente estudo vincula-se ao Eixo 3 – Gênero, Diversidades e Violências – do IX Colóquio Internacional de Educação, inserindo-se no debate urgente sobre Justiça Social e Educabilidade. A análise parte da premissa de que a sub-representação feminina nos espaços de poder não é um fenômeno isolado, mas o reflexo de uma estrutura social que historicamente invisibiliza minorias. Diante do cenário político contemporâneo, torna-se imperativo investigar como as barreiras sistêmicas operam para manter o domínio masculino na esfera pública, configurando o que se pode denominar como violência sócio-política.

A investigação toma como ponto de partida os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) referentes ao pleito de 2024. Embora o avanço das candidaturas femininas para a casa dos 32% sinalize uma mudança quantitativa, a realidade prática (exemplificada por municípios que, mesmo cumprindo cotas, não elegeram mulheres) revela um abismo entre a legalidade e a efetividade da representação. Esse descompasso é intensificado pela ascensão de discursos neoconservadores, que tensionam os avanços democráticos e reforçam o patriarcalismo como norma institucional.

A partir de uma abordagem qualitativa, este trabalho objetiva não apenas diagnosticar o cenário de exclusão, mas propor inferências sobre o papel transformador da educação. Busca-se compreender como as instâncias educacionais podem atuar na desconstrução do imaginário patriarcal e na efetivação de leis de equidade. O foco recai sobre a necessidade de converter a escola em um território de resistência e formação política, capaz de garantir que o direito de "estar e ser" no espaço público seja plenamente assegurado às mulheres e demais minorias.

Nas eleições de 2024, o cenário político brasileiro desencadeou uma preocupação com as pautas de gênero. Dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) indicam que o número de candidaturas femininas vem aumentando gradativamente, atingindo cerca de 32% do total dos inscritos, um avanço em comparação com os 28% registrados em ciclos eleitorais anteriores. Contudo, apesar destes progressos, a consolidação da igualdade de gênero no espaço político ainda enfrenta desafios significativos, entre os quais se destaca a influência do neoconservadorismo. Essa corrente ideológica tem dificultado a plena implementação e o cumprimento da legislação que visa promover a equidade e a representatividade de mulheres e minorias.

A exemplo disso, no Estado do Paraná, dos seus 399 municípios, 63 não elegeram mulheres para vereadoras. Entretanto, todos cumpriram formalmente a legislação de cotas direcionadas às candidaturas femininas. Segundo dados divulgados pelo Tribunal Regional Eleitoral do Paraná:

> Nas Eleições Municipais de 2024, as mulheres representaram a maioria no eleitorado paranaense. O número de mulheres aptas a votar no Paraná era de 4.539.549, número que corresponde a 52,51% do eleitorado total da região, conforme os dados divulgados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Em 2024, o número de candidaturas femininas no Paraná foi de 11.563, equivalente a 34% do total. A maioria concorreu ao cargo de vereadora (96,97%), enquanto 156 concorreram ao cargo de prefeita e 229, de vice-prefeita. As candidatas eleitas em 2024 representam 16,99% do número total de candidaturas. Em comparação com a última eleição municipal, em 2020, houve um aumento de 17,75% de eleitas para os cargos em disputa. Em 2024, o número de eleitas foi de 796 e em 2020, de 676. (TRE-PR, 2024).

Esse cenário evidencia uma contradição significativa entre o crescimento da participação feminina nas eleições e a efetiva ocupação dos espaços de poder pelas mulheres. Embora os dados apontem aumento no número de eleitoras, candidaturas e mulheres eleitas no Paraná, a representatividade feminina ainda permanece limitada quando comparada à predominância masculina nos cargos políticos. Dessa forma, observa-se que o cumprimento formal das cotas eleitorais não garante, por si só, igualdade de condições na disputa política, revelando a permanência de barreiras estruturais, culturais e ideológicas que dificultam a consolidação da equidade de gênero no cenário político brasileiro.

Essa realidade não constitui um fenômeno recente. Historicamente, a participação feminina na política tem sido obstaculizada por barreiras culturais e institucionais que restringem o acesso das mulheres aos espaços de decisão. O legado de uma tradição conservadora reforça a ideia de que a política é um domínio masculino, marginalizando a presença feminina e dificultando a efetivação de mudanças transformadoras. De acordo com Simone de Beauvoir, em sua obra *O Segundo Sexo*, a mulher foi historicamente moldada por narrativas e mitos. A autora argumenta que, frequentemente, a mulher é reduzida à condição de objeto, subordinada ao homem (Beauvoir, 1949).

Nesse mesmo sentido, Heleieth Saffioti afirma que o patriarcado constitui uma estrutura histórica de dominação que naturaliza desigualdades de gênero e limita a participação plena das mulheres nos espaços de poder (Saffioti, 2015). Tal estrutura contribui para a permanência de práticas sociais e políticas excludentes, dificultando o avanço da representatividade feminina mesmo diante de garantias legais.

A implementação de políticas de ação afirmativa, como as cotas de gênero, bem como a relação entre gênero e o incentivo à formação de lideranças femininas rompem parte do ciclo de desigualdade e invisibilidade das mulheres em diversas esferas da sociedade. No entanto, a resistência ideológica provocada por movimentos neoconservadores ainda persiste, tanto na retórica de certos setores políticos quanto nas práticas cotidianas, dificultando a implementação de mudanças rápidas e abrangentes. Conforme Judith Butler (2024), discursos conservadores atuam como mecanismos de controle social e político sobre corpos, identidades e formas de participação democrática, especialmente quando relacionados às pautas de gênero e diversidade.

A educação pública não pode se manter alheia ao debate. Ao contrário, é fundamental que as escolas se tornem espaços de reflexão e discussão sobre temas emergentes como a equidade de gênero, de modo a criar uma nova geração mais consciente e engajada na transformação social. Nesse contexto, bell hooks[1] (2013) defende que a educação possui potencial emancipatório capaz de romper estruturas de dominação historicamente consolidadas, tornando-se instrumento fundamental na construção de práticas democráticas e igualitárias. Esse processo envolve, entre outras ações, a integração de conteúdos que promovam a valorização das mulheres e o incentivo à liderança feminina, contribuindo para uma mudança cultural que reverberará tanto no campo educacional quanto na sociedade como um todo.

Possibilidades de abordagem dessa temática e outras emergentes devem ser contextualizadas e discutidas nas escolas, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e engajado com as realidades contemporâneas. Um exemplo disso, no estado do Paraná, são as Equipes Multidisciplinare**s**, que são instâncias do trabalho escolar legitimadas oficialmente, pelo Artigo 26A da LDB (Lei nº 9394/96), pela Deliberação nº 04/06 CEE/PR e outras legislações, e que estão presentes em todas as escolas e Núcleos Regionais de Educação do Paraná. Essas equipes podem desempenhar um papel importante na promoção de discussões e no tratamento dessas questões no seu campo de atuação. Da mesma forma, Grêmios Estudantis, Conselhos Escolares e outras instâncias colegiadas, além de garantirem o direito de participação das mulheres em sua composição, podem propor e fomentar debates sobre a temática, envolvendo toda a comunidade escolar.

[1] bell hooks é o pseudônimo utilizado pela intelectual, escritora e ativista feminista negra estadunidense Gloria Jean Watkins. A autora escolhe grafar seu nome em letras minúsculas como uma opção política e simbólica, buscando retirar a centralidade da figura autoral e enfatizar as ideias presentes em sua obra. O pseudônimo constitui também uma homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, reconhecida na família pela coragem, pela firmeza ao expressar suas opiniões e pela resistência diante das opressões vividas. A escolha estética e política do nome tornou-se uma marca de sua produção intelectual, profundamente vinculada às críticas ao racismo, ao sexismo, ao patriarcado e às hierarquias acadêmicas tradicionais.

Nesse contexto, a Lei 14.986/2024 não apenas altera o currículo, mas também representa uma oportunidade de transformação social. Ao corrigir desequilíbrios históricos e promover uma educação que reconhece e valoriza as mulheres, a legislação contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Nesse sentido, a referida lei:

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País (Brasil, 2024).

A implementação de leis e de práticas educativas que valorizam a diversidade de gênero resultam em uma sociedade mais coesa, com maior capacidade de resolver desafios contemporâneos e seus conflitos construindo uma sociedade cada vez mais justa e equitativa.

As análises empreendidas demonstram que a equidade de gênero na política brasileira de 2024 ainda é um horizonte em construção, constantemente ameaçado por heranças culturais conservadoras. O cumprimento formal das cotas eleitorais, embora necessário, é insuficiente para romper com o patriarcalismo estrutural. Nesse sentido, a educação emerge como o elo vital para a transformação desse cenário, atuando na base da formação de subjetividades e no fortalecimento de uma cultura democrática que reconheça a política como um direito inerente a todos os corpos.

Destaca-se a importância estratégica de instâncias como as Equipes Multidisciplinares e o fortalecimento de órgãos colegiados e grêmios estudantis no contexto da educação. A recente Lei 14.986/2024 apresenta-se como um marco normativo essencial, pois ao inserir perspectivas femininas nos currículos e instituir a valorização de mulheres históricas, oferece as ferramentas pedagógicas para o combate à invisibilidade. Essas ações educacionais são fundamentais para que as futuras gerações não apenas ocupem os espaços de decisão, mas o façam sob uma nova ética de alteridade e justiça social.

Por fim, este estudo reforça que o combate à violência sócio-política exige um esforço articulado entre a legislação eleitoral e a prática docente cotidiana. Ao promover uma educação que valoriza a diversidade e desafia as lógicas excludentes, contribui-se diretamente para a consolidação de uma sociedade mais coesa e equitativa. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas sirvam de subsídio para novas práticas pedagógicas e políticas públicas que garantam às mulheres e minorias não apenas o direito ao voto, mas a ocupação efetiva e segura dos espaços de poder e saber.

Palavras-Chave: Equidade de gênero; Eleições 2024; Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Marília Garcia. 1. ed. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1949.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2024/eleicao-em-numeros/noticia/2024/10/19/as-cidades-brasileiras-que-ha-mais-de-20-anos-so-elegem-homens-para-prefeito-vice-e-vereador.ghtml Acesso em: 14 fev. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dia a Dia Educação**. 2024. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/. Acesso em: 11 fev. 2025.

https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2024/Agosto/tse-divulga-percentual-de-candidaturas-femininas-e--de-pessoas-negras-por-partido-politico. Acesso em: 09 fev. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARANÁ (TRE-PR). **Dia da Instituição do Direito de Voto da Mulher destaca importância da participação feminina nas eleições**. Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.tre-pr.jus.br/comunicacao/noticias/2024/Novembro/dia-da-instituicao-do-direito-de-voto-da-mulher-destaca-importancia-da-participacao-feminina-nas-eleicoes. Acesso em: 6 mai. 2026.

BULLYING ESCOLAR: REVISÃO SISTEMÁTICA

VICARI, Nadilene Paula
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
nadivicari@uniplaclages.edu.br

GRAUPE, Mareli Eliane
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
prof.mareli@uniplaclages.edu.br

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o *bullying* no contexto escolar, sendo a escola constituída pela diversidade de grupos, culturas e pessoas, que interagem no mesmo espaço. Neste sentido, é possível compreender que os espaços escolares, tornam-se também territórios marcados por tensões, competições, disputas e desafios de convivência. Essas dinâmicas podem favorecer a reprodução de diferentes formas de violências, que se manifestam nas relações interpessoais, institucionais e pedagógicas, disseminando desigualdades, processos de exclusão e práticas de silenciamento no ambiente estudantil.

Neste contexto, o *bullying* se configura como violência sistemática e nomeada juridicamente como uma prática criminosa (Lei nº 14.811/2024), que tem se intensificado, ao longo dos anos, com destaque no meio escolar entre crianças e jovens, sendo um desafio encontrar formas para enfrentar e erradicar esta prática das escolas. Assim sendo, torna-se fundamental pesquisar este tema, principalmente com relação à prevenção e ao enfrentamento desta violência entre os estudantes.

Cabe ressaltar que, embora o *bullying* possa ocorrer por diversas razões, quando a motivação está ligada a questões de gênero, orientação sexual, racismo, entre outros aspectos, passa a humilhar e ferir as pessoas, pois leva em consideração as características diferentes dos indivíduos, as quais não correspondem ao esperado por um determinado grupo.

Atualmente, o ambiente escolar revela-se diversificado e promove a inclusão dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Mas, este ambiente tem sido ameaçado quando entra em pauta a preocupação com o *bullying* escolar, que é caracterizado como um comportamento repetitivo e intencional realizado por um indivíduo ou grupo, com o objetivo de causar dor, angústia ou constrangimento à vítima (Silva *et al*, 2022). Esta prática pode ocorrer de forma discreta ou não por parte do agressor, sendo que no primeiro caso, pode levar a vítima a não comunicar a agressão.

Assim, em novembro de 2015, houve a aprovação da Lei nº 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), sendo esta fundamental para as ações de combate e responsabilizando as escolas

a implementarem programas de prevenção. E, foi instituído o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, de acordo com a Lei 13.277/2016.

Cabe ressaltar que a Lei nº 14.811/2024 tornou o *bullying* e o *cyberbullying* crimes no Código Penal Brasileiro, sendo que esta legislação determina a responsabilidade das escolas notificar os Conselhos Tutelares sobre casos de violência, automutilação e tentativas de suicídio (BRASIL, 2024).

Segundo Soprani *et al.* (2024, p. 20) "o ambiente hostil criado pelo *bullying* contribui para problemas como evasão escolar, baixa autoestima, dificuldades emocionais e psicológicas, potencialmente levando a vítima ao fracasso acadêmico". Assim sendo, torna-se relevante pesquisar e conhecer a realidade enfrentada pelas escolas públicas, a fim de estudar alternativas que possam minimizar ao máximo esta violência do ambiente escolar, pois os impactos causados pela mesma podem afetar profundamente e de várias formas as vítimas.

Contudo, torna-se importante pesquisar para conhecer a realidade vivenciada na educação básica brasileira e, também, que este estudo seja uma fonte de conscientização sobre o tema. Para Rizzotto (2020, p. 10) "crianças e mulheres são submetidas diariamente a várias formas de violência que possuem impactos em diversos aspectos das suas vidas com reflexos em problemas de saúde físicos e mentais". Assim, muito além da realização da pesquisa acadêmica, é necessário que se encontrem estratégias sólidas para que as múltiplas identidades e diferenças sejam respeitadas nas comunidades escolares. É essencial que este estudo contribua na prevenção e enfrentamento do *bullying*, para que este não faça parte das rotinas escolares e deixe de afetar, negativamente, a vida de tantas crianças e jovens.

Diante disso, este artigo expandido possui como objetivo mapear os trabalhos sobre *bullying* escolar que foram publicados no período de 2020 a 2025, no banco de dados científicos do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

É resultado de uma revisão sistemática, foi realizada no período que compreendeu os meses de março a abril de 2026. A pesquisa foi dividida em subtemas, nomeados como descritores: "bullying escolar" AND "prevenção" AND "Escola", tendo como lócus da pesquisa o Brasil, e com abrangência na área da educação. Primeiramente, foram encontrados 129 trabalhos na plataforma (IBICT). Após a leitura do título e do resumo restaram 10 trabalhos. Ainda, se utilizou como critério para exclusão de trabalhos aqueles textos que abordavam a violência no contexto familiar e trabalhos sobre violências no ensino superior.

Para análise e escrita deste artigo foram selecionados 10 trabalhos, com base na avaliação inicial do título e resumo, os quais a temática trata da violência escolar, com enfoque no *bullying*, enquadrando-se nos critérios adotados para a revisão sistemática. Posteriormente, foram lidos na íntegra estes dez artigos, identificando com maior precisão a sua relevância para o presente estudo, uma vez que destes dez artigos, quatro caracterizam as

formas mais comuns de manifestação do *bullying* no ambiente escolar. O detalhamento dos artigos pesquisados, em ordem crescente de acordo com o ano de publicação, está elencado no quadro abaixo:

Quadro 01 – Relação de artigos consultados

Autor/Ano	Título	Classificação do Bullying (art. 3º – Lei 13.185/2015)	Ação/Prevenção
FERREIRA/2020	A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola.	Moral/Verbal/Física	Formação Docente para Combate
RIZZOTTO/2020	Violência: Uma análise do bullying juvenil e da violência doméstica contra mulher.	Físico/Psicológico	Programas Educacionais de Prevenção
LIMA/2021	Bullying a partir perspectiva dos alunos: um estudo sobre a violência.	Psicológica/Física/Social	Educação para a Prevenção
ORIQUE/2021	Educação para a paz: uma proposta de prevenção e redução do Bullying em uma escola pública.	Física/Verbal/Psicológica	Projetos da Cultura da Paz (Educação para a Paz)
BONFIM/2022	Normalização do bullying como ritual de interação entre jovens nas escolas públicas.	Verbal/Física/Moral	----------
FRIAS/2022	Percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do bullying no ambiente escolar e as estratégias para enfrenta-lo.	Moral/Social	Criação de Material reflexivo de sensibilização e enfrentamento
ALMEIDA/2024	Bullying no contexto escolar: a sala de aula como espaço de sensibilização ao tema.	Moral/Social/Psicológica	Sequência didática para aplicação com estudantes e formação docente para a prevenção e o enfrentamento
DECURCIO/2024	Mediação em contexto escolar: instrumento de efetivação dos direitos da personalidade em face do bullying perpretado no espaço social das escolas.	Virtual/Moral/ Psicológica	Mediação escolar para o enfrentamento
FIDALGO/2024	Cyberbullying: a dignidade da pessoa humana e as relações educacionais.	Virtual/ Moral/Psicológica	Uso da tecnologia para a prevenção
MELO/2025	Inovação nas autorias docentes: arquiteturas de Recursos Digitais Abertos REDs para o enfretamento da violência escolar.	Moral/Social/ Psicológica/Virtual	Formação docente e recursos digitais para a prevenção

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Com base nas leituras pesquisadas, os principais tipos de violência caracterizadas como *bullying* escolar foram as agressões verbais, que ocorrem, muitas vezes disfarçadas de brincadeiras e zombarias, podendo evoluir para as agressões, com racismo e assédio moral entre estudantes. Para Lima (2022) alguns estudantes, praticantes de *bullying*, relataram que esta violência ocorre, com frequência, contra outros indivíduos que apresentam características destoantes de seus pares (percepção do agressor).

Além disso, houve a constatação de que, em algumas escolas públicas, pode ocorrer esta prática como uma forma de dominação de alguns indivíduos sobre os outros (Bonfim, 2022). Uma vez que esta violência afeta o

clima escolar das instituições, de forma que muitos estudantes passam a não gostar de frequentar a escola, podendo a agressão se estender às redes sociais (*cyberbullying*), tomando proporções maiores, que ultrapassam o ambiente escolar e afetar psicologicamente as vítimas.

Ainda, Rizzotto (2020) relata que os impactos do *bullying*, podem afetar diretamente o desempenho escolar dos estudantes brasileiros, independente se ocorre de forma direta ou indireta, podendo acarretar o abandono escolar e, por vezes, dificuldades posteriores, no momento que estes estudantes ingressam no mercado de trabalho, devido aos traumas que carregam da violência sofrida no período da educação básica.

Além disso, para Graupe *et al.* (2022, p.3) "é importante que todas/os as/os profissionais da educação tenham uma formação inicial que aborde sobre a temática de prevenção e enfrentamento de violências no contexto educacional". Sendo que, as leituras revelaram que existe a preocupação relativa à conscientização e ao enfrentamento da violência em questão e a formação de professores, bem como a dos estudantes, neste aspecto, fica evidente.

Neste contexto, o/a professor/a tornam-se o/a protagonista no trabalho de mediação entre as/os estudantes, para que a prevenção e o enfrentamento de violências educacionais sejam eficazes. E, também, na sensibilização da comunidade escolar para um trabalho coletivo, que seja contrário às práticas violentas (acolhedor com as crianças e adolescentes) é fundamental, pois os mesmos necessitam de princípios consolidados no respeito. Desta forma, com o estímulo de um processo educativo pautado na paz, seja possível que prossigam à vida adulta e livres das sequelas típicas deste tipo de violência, que se faz recorrente nas etapas da educação básica brasileira.

Contudo, a partir da realização desta revisão sistemática sobre o *bullying* escolar tornou-se possível perceber a relevância deste tema no contexto educacional, principalmente quando se percebeu a quantidade significativa de trabalhos acadêmicos sobre o tema, sendo que as pesquisas demonstram preocupação com a prevenção, o enfrentamento desta violência e pelo incentivo à cultura de paz nas escolas.

Diante do exposto, mesmo com tantos estudos sobre o *bullying* escolar, é de suma importância que esta temática continue sendo pesquisada, pois a mesma converte-se em um problema complexo a ser resolvido, que, muitas vezes, ultrapassa os limites da sala de aula, podendo gerar consequências negativas para as partes envolvidas, principalmente quando se considera as questões psicológicas e sociais das vítimas afetadas por esta violência.

Todavia, a partir dos estudos realizados é possível esperançar em estratégias de prevenção, principalmente com foco na formação docente, e esta por sua vez, se converte em ações escolares no enfrentamento do *bullying*, para que o mesmo não seja encarado como uma violência naturalizada e normalizada na educação básica brasileira.

Portanto, além de contribuir ao desenvolvimento de políticas, que se convertam em ações educacionais, esses estudos podem incentivar o diálogo entre professoras/es, as famílias e a comunidade escolar, a fim de fortalecer a coletividade e a construção de um ambiente mais seguro, inclusivo para todas/os.

Palavras-chave: violência escolar; bullying; educação básica; prevenção; enfrentamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maycon Hryniewicz de. **Bullying no contexto escolar: a sala de aula como espaço de sensibilização ao tema**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2024.

BONFIM, Rodrigo Oliveira. **Normalização do bullying como ritual de interação entre jovens nas escolas públicas.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015: **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 11 de abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016: **Institui o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13277.htm. Acesso em: 18 de abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024: **Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 17 de abr. 2026.

DECURCIO, Gabriela. **Mediação em contexto escolar**: instrumento de efetivação dos direitos da personalidade em face do bullying perpretado no espaço social das escolas. Dissertação (Mestrado). Universidade Cesumar – UNICESUMAR. Maringá/PR, 2024.

FERREIRA, Júlia Neves. **A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Unesp. São José do Rio Preto/SP, 2020.

FRIAS, Denise de Medeiros. **Percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do bullying no ambiente escolar e as estratégias para enfrentá- lo.** Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. 2022.

GRAUPE, M. E., SILVA, F. P. M., & MAURENTE, R. M. (2021). Educational violence: a systematic review. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.15, n. 34, e17173. http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17173

FIDALGO, Adriano Augusto. **Cyberbullying: a dignidade da pessoa humana e as relações educacionais.** Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2024.

LIMA, Sandy Lira Ximenes. **Bullying a partir perspectiva dos alunos**: um estudo sobre a violência. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2021.

MELO, Walternice Olimpio Silva de. **Inovação nas autorias docentes**: arquiteturas de Recursos Digitais Abertos REDs para o enfretamento da violência escolar. Dissertação (Mestrado) – UFPB. João Pessoa/CE, 2025.

ORIQUE, Silvia Diana de Lima da Silva. **Educação para a paz**: uma proposta de prevenção e redução do Bullying em uma escola pública. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pampa. Jaguarão/RS, 2021.

RIZZOTTO, Júlia Sbroglio. **Violência: Uma análise do bullying juvenil e da violência doméstica contra mulher.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre/RS, 2020.

SILVA, Jorge Luiz da *et al*. Bullying e habilidades sociais de estudantes em transição escolar. **Revista Psico-USF** (Universidade São Francisco), v. 27, p. 17-29. Bragança Paulista/SP, 2022.

SOPRANI, Bruna da Silva *et al*. Impactos e Desafios do Bullying no contexto escolar: uma revisão integrativa da literatura no campo da educação. **Revista Foco**, Curitiba, v.17, n.5; p.01-22, 2024.

RESPOSTAS NORMATIVAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR NA REGIÃO SUL DO BRASIL (2024–2025): UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA

COLA, Rafael
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
rafael.cola@unoesc.edu.br

TESSARO, Mônica
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
monica.tessaro@unoesc.edu.br

A intensificação dos ataques violentos em escolas brasileiras provocou respostas normativas em diferentes níveis do sistema educacional, pressionando Assembleias Legislativas e Secretarias Estaduais de Educação a instituir ações de prevenção, monitoramento e regulação da convivência escolar. Em um estudo recente, Tognetta e Tessaro (2025), ao analisarem as normativas publicadas entre 2022 e 2023, identificaram o predomínio de medidas punitivas, de vigilância e de controle, com forte ênfase na presença policial no ambiente escolar e na escassa articulação com redes multiprofissionais de proteção.

Com o intuito de atualizar esses dados e continuar o debate acerca das violências na escola, esta pesquisa teve por objetivo compreender como os instrumentos normativos propostos pelas três unidades federativas da região Sul do Brasil, entre 2024 e 2025, se configuraram no que se refere à prevenção das violências e à promoção da convivência escolar na educação básica, considerando sua validade e vitalidade à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011).

Nesse contexto, a investigação buscou responder às seguintes questões de pesquisa: Quais são as principais características dos instrumentos normativos publicados entre 2024 e 2025 na região Sul do Brasil voltados à prevenção da violência e à promoção da convivência escolar? Em que medida essas normativas incorporam pressupostos de validade e de vitalidade propostos pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano? Como as ações definidas nesses instrumentos dialogam com as necessidades concretas de desenvolvimento dos estudantes na educação básica?

Para tanto, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Franco (2021), uma abordagem metodológica crítica que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. O ponto de partida é o texto normativo, compreendido não como documento neutro, mas como expressão vinculada às condições contextuais de seus

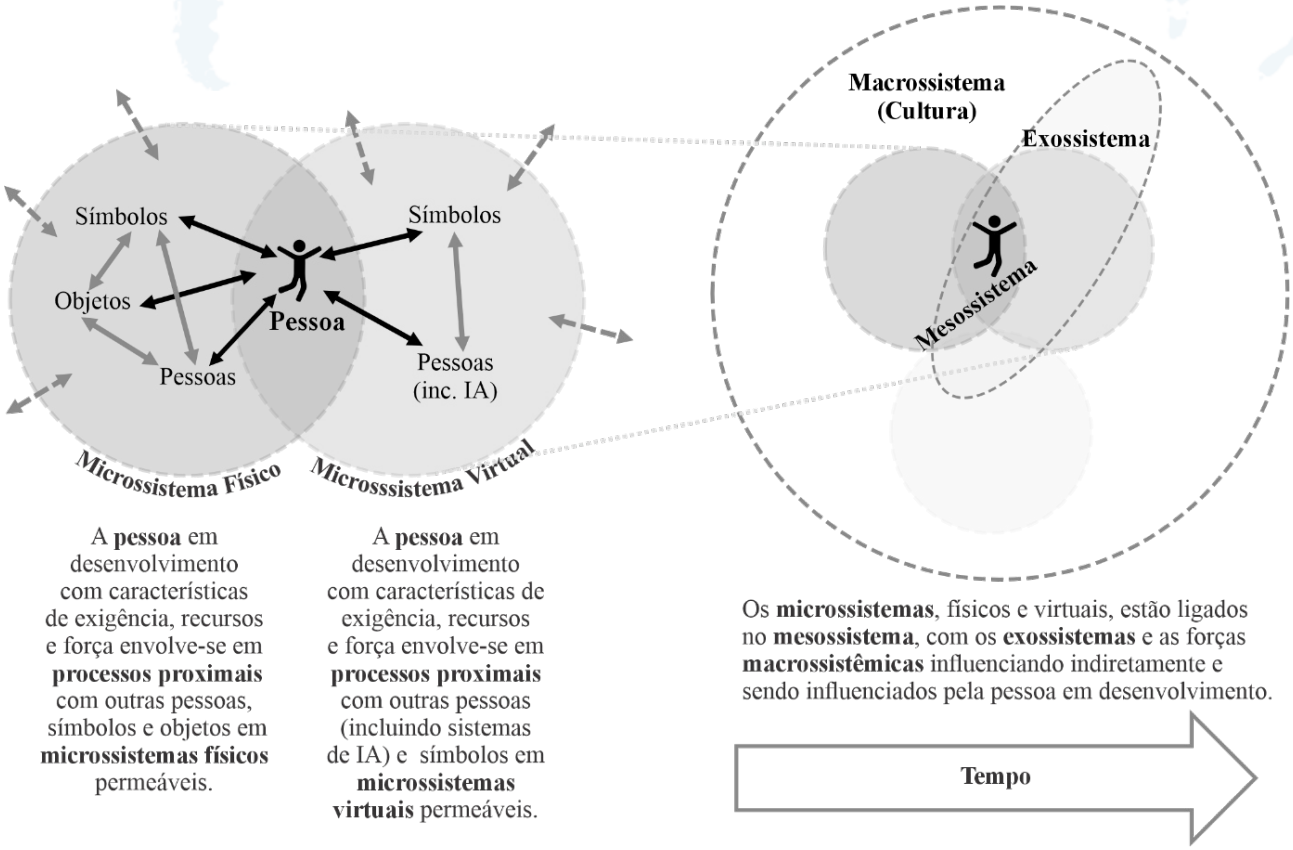
produtores e às representações sociais que os constituem. A inferência é a razão de ser do método, articulando os dados a pressupostos teóricos sobre concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.

As inferências produzidas pela análise de conteúdo são orientadas pelo modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), componente central da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) (Bronfenbrenner, 2011). O PPCT não opera como grade de codificação, mas como lente interpretativa, sendo a partir de seus pressupostos sobre o desenvolvimento humano que os padrões identificados nas normativas adquirem significado analítico.

A TBDH compreende o desenvolvimento como resultado das interações complexas e interdependentes entre os indivíduos e os múltiplos ambientes em que vivem (Bronfenbrenner, 2011). Nesse sentido, Navarro e Tudge (2022) propuseram a Teoria Neoecológica como adaptação da TBDH à era digital, argumentando que a teoria original não considerou os contextos virtuais e tecnológicos onipresentes nos quais os jovens contemporâneos aprendem, brincam e crescem. Para tanto, a proposta amplia a noção de microssistema, distinguindo dois tipos de ambientes imediatos de desenvolvimento.

O microssistema físico corresponde a um ambiente presencial, estruturado por características físicas, sociais e simbólicas. O microssistema virtual, por sua vez, ocorre em plataformas digitais, sem restrições espaciais, e é definido por limites de natureza fenomenológica, cuja abertura e fechamento dependem das atividades e interações nas quais a pessoa em desenvolvimento se engaja (Navarro; Tudge, 2022). Esse sistema, ilustrado na Figura 1, revela que o indivíduo pode habitar simultaneamente ambos os microssistemas, articulando experiências físicas e virtuais em seu desenvolvimento.

Figura 1 – Sistema de Representação Neoecológica



Fonte: adaptado de Navarro (2026), com tradução nossa.

Além dos microssistemas, a Teoria Neoecológica preserva os demais sistemas do modelo original, atribuindo ao macrossistema papel central na compreensão da experiência tecnológica. A adoção e os modos de uso das tecnologias afetam os indivíduos de maneiras distintas, conforme os valores, crenças, recursos e estruturas sociais de cada sociedade (Navarro; Tudge, 2022). Na era digital, portanto, as oportunidades e os riscos nas plataformas *on-line* estão vinculados ao contexto cultural em que o indivíduo se desenvolve.

Para Bronfenbrenner (2011), a política social molda os contextos duradouros em que a criança se desenvolve e influencia diretamente quem ela se torna. O autor ainda afirma que pesquisas precisam de validade ecológica, ou seja, ancoragem em contextos reais de desenvolvimento, e de vitalidade, isto é, a força que questões concretas de política pública conferem à produção científica. Sem esse vínculo, a ciência torna-se ociosa e autorreferente.

Tognetta e Tessaro (2025) operacionalizam uma transposição desses conceitos ao propor que, se a teoria descreve as condições que o desenvolvimento humano exige, as políticas que pretendem promovê-lo podem ser

avaliadas pelo grau em que instituem essas condições, tornando os conceitos teóricos em critérios de avaliação das políticas públicas. No presente estudo, essa transposição é aplicada à análise dos instrumentos normativos.

A identificação dos instrumentos normativos a serem analisados seguiu um procedimento de busca manual nos sites das Assembleias Legislativas dos três estados do Sul do Brasil, realizada em abril de 2026. Os descritores utilizados foram: violência escolar, ataques em escolas, segurança escolar, prevenção à violência nas escolas, enfrentamento da violência escolar, proteção escolar, cultura de paz, práticas restaurativas, *bullying*, *cyberbullying* e mediação de conflitos.

Consideraram-se leis, portarias e resoluções promulgadas entre janeiro de 2024 e dezembro de 2025. Com vistas a assegurar a abrangência e a assertividade do levantamento, realizou-se uma busca complementar exploratória com o auxílio de inteligência artificial. Essa etapa resultou na identificação de uma normativa adicional do estado de Santa Catarina, não localizada na etapa anterior, totalizando 10 documentos para análise. A Tabela 1 sistematiza os resultados das etapas de busca e de seleção documental.

Tabela 1 – Resultados da busca e seleção de normativas nos sites das Assembleias Legislativas estaduais

Etapas	Santa Catarina	Paraná	Rio Grande do Sul	Total por etapas
Resultado total da busca	30	3	110	143
Exclusão	25	1	108	134
Busca complementar	1	0	0	1
Total	6	2	2	10

Fonte: elaborada pelos autores (2026).

Foram excluídas as normas sem relação direta com o contexto educacional e com o fenômeno da violência escolar, incluindo legislações voltadas à saúde mental de professores, ao combate à pedofilia, à proteção de crianças e adolescentes ameaçados de morte, aos direitos da mulher e à regulação de conteúdos culturais no ambiente escolar, ainda que tangenciem o espaço escolar ou o público infantojuvenil.

A codificação de cada instrumento normativo foi realizada a partir da leitura integral do texto, com foco na identificação de sua intencionalidade central, e não na frequência de elementos isolados. Assim, cada norma foi atribuída a uma única categoria, compreendida a partir do sentido expresso em sua totalidade e das condições contextuais de sua produção, conforme proposto por Franco (2021). Para sua classificação, foram adotadas categorias temáticas previamente identificadas e descritas na literatura, como punitiva de vigia e controle, interventiva e policial, formativa e informativa (Tognetta e Tessaro, 2025).

Tabela 2 – Distribuição das normas por categoria e estado na Região Sul do Brasil (2024-2025)

Categorias	Estados			Total	
	SC	PR	RS	n	%
Informativa	19.471/2025 19.535/2025 19.472/2025	—	—	3	30
Preventiva	18.878/2024 19.282/2025	22.063/2024 22.043/2024	—	4	40
Formativa	—	—	16.422/2025	1	10
Interventiva e policial	19.237/2025	—	16.128/2024	2	20

Fonte: elaborada pelos autores (2026).

A Tabela 2 demonstra a emergência da categoria preventiva, revelando-se a mais frequente, definida por estruturar o ambiente institucional por meio de protocolos e mecanismos voltados à prevenção da violência escolar, concentrando 40% das normas analisadas (n=4), com presença em Santa Catarina e no Paraná. A informativa aparece em segundo lugar (30%, n=3), restrita ao Estado de Santa Catarina. Interventiva e policial (20%, n=2) e formativa (10%, n=1) completam o quadro regional.

Analisado à luz do modelo PPCT (Bronfenbrenner, 2011), o conjunto normativo de 2024 e 2025 revela um padrão institucional estruturalmente distante do cotidiano escolar. A maioria dos instrumentos atua em níveis externos à escola, influenciando indiretamente o ambiente educativo, sem alcançar as interações cotidianas entre as pessoas. As normas reconhecem o problema da violência escolar, mas não constroem caminhos relacionais sustentados para enfrentá-la.

As normas que instituem semanas temáticas (Santa Catarina, 2025a, 2025b; Paraná, 2024a), ao se limitarem a recortes temporais breves e previamente delimitados no calendário escolar, configuram iniciativas pontuais, de caráter descontínuo e pouco articuladas. Em razão disso, mostram-se insuficientes para assegurar as condições ecológicas necessárias ao desenvolvimento humano.

O conjunto normativo analisado pouco contempla os estudantes como sujeitos com características singulares de desenvolvimento, tratando-os como grupos homogêneos e sem considerar suas vivências e trajetórias. A Lei nº 19.471 (Santa Catarina, 2025c), introduz aulas de autodefesa feminina, aproximando-se da singularidade de gênero na experiência escolar. Contudo, ao voltar o olhar à vítima potencial e não ao contexto que produz a violência, a norma deixa intactas as condições sociais e relacionais que tornam essa urgência necessária.

A Lei nº 16.128 (Rio Grande do Sul, 2024), que autoriza as escolas cívico-militares, apresenta uma tensão entre o discurso pedagógico e o mecanismo de intervenção. Ao declarar objetivos como a cultura da paz e a formação humana, e ao inserir monitores militares fora da categoria de profissionais da educação básica, a norma coloca em questão se os processos que ocorrem nessas escolas favorecem ou constrangem o desenvolvimento dos estudantes.

Um avanço relevante identificado em parte do conjunto de normas é o reconhecimento do ambiente digital (Santa Catarina, 2025b; Paraná, 2024b). No entanto, nenhuma delas o compreende como espaço de construção de identidades e de produção de vínculos, tratando-o como um território de ameaça. Essa abordagem parcial reduz a complexidade do ambiente virtual a uma dimensão de risco, ignorando seu potencial de contribuir para a formação e o desenvolvimento dos estudantes.

A Lei nº 19.535 (Santa Catarina, 2025b), ao institucionalizar o combate às brincadeiras perigosas, revela uma ambiguidade conceitual de relevância analítica. Para Bronfenbrenner (2011), brincar é uma forma central de interação na infância, por meio da qual a criança desenvolve autonomia, regulação emocional e capacidade de se relacionar. Nomear brincadeiras como perigosas, sem definição precisa, implica uma lógica que pode restringir justamente esse tipo de experiência, transformando o ato de brincar em um risco institucional a ser monitorado e contido pela escola.

Quando avaliada pelos critérios de validade ecológica e de vitalidade para políticas públicas (Tognetta; Tessaro, 2025), a validade é limitada, pois as normas pouco se conectam às realidades cotidianas em que crianças e adolescentes vivem, e a vitalidade é estruturalmente comprometida pelo uso de verbos facultativos, pela ausência de metas claras e de mecanismos de avaliação de impacto capazes de sustentar mudanças duradouras nos contextos de desenvolvimento.

O conjunto de normas analisadas tende a construir um sujeito-risco, a ser contido, ou um sujeito-vítima, a ser protegido, raramente um sujeito-desenvolvente, a ser mediado em seus processos relacionais. Paradoxalmente, embora predominem normas de caráter preventivo, o conjunto normativo analisado tende a responder à violência escolar a partir de uma lógica de controle comportamental, e não de transformação das relações que a produzem.

Palavras-chave: leis; teoria bioecológica; violência escolar; convivência escolar.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2012. E-book. Título original: Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. E-book.

NAVARRO, Jessica L. Integrating artificial intelligence into neo-ecological theory. **Current Psychology**, [s.l.], v. 45, n. 5, 17 fev. 2026. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/s12144-025-09006-0. Acesso em: 13 mai. 2026.

NAVARRO, Jessica L.; TUDGE, Jonathan R. H. Technologizing Bronfenbrenner: neo-ecological theory. **Current Psychology**, [s.l.], v. 42, n. 22, p. 19338-19354, 21 jan. 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3. Acesso em: 14 mai. 2026.

PARANÁ. Lei nº 22.043, de 02 de julho de 2024a. Institui a Semana Estadual de Prevenção Contra a Violência e Promoção de Segurança nas Escolas no Estado do Paraná, e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná,** Curitiba, 02 jul. 2024. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2756295018/lei-22043-24-pr. Acesso em: 13 mai. 2026.

PARANÁ. Lei nº 22.063, de 18 de julho de 2024b. Altera a Lei nº 17.335, de 10 de outubro de 2012, que instituiu o Programa de Combate ao Bullying. Diário Oficial do Estado do Paraná, **Curitiba, 18 jul. 2024. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordi**naria-n-22063-2024-parana-altera-a-lei-no-17-335-de-10-de-outubro-de-2012-que-instituiu-o-programa-de-combate-ao-bullying. Acesso em: 13 mai. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.471, de 14 de maio de 2024. Autoriza ao Poder Executivo instituir o Programa das Escolas Cívico-Militares do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 14 mai. 2024. Disponível em: https://ww3.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=75285&Texto=&Origem=1. Acesso em: 13 mai. 2026.

SANTA CATARINA. Lei nº 19.472, de 23 de setembro de 2025a. Institui a Semana Estadual de Conscientização sobre a Segurança Digital nas Escolas Estaduais de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 24 set. 2025. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/53279. Acesso em: 13 mai. 2026.

SANTA CATARINA. Lei nº 19.535, de 06 de novembro de 2025b. Institui a Semana Estadual de Mobilização e Conscientização sobre as Brincadeiras Perigosas. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 06 nov. 2025. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/53459. Acesso em: 13 mai. 2026.

SANTA CATARINA. Lei nº 19.471, de 23 de setembro de 2025c. Altera a Lei nº 18.337, de 2022, que "Dispõe sobre o Programa Time da Defesa, de ação interdisciplinar, com o objetivo de prevenir e refutar qualquer tipo de violência escolar e doméstica, abuso sexual e o uso de drogas nas escolas estaduais da rede pública e adota outras providências", com o fim de prever aulas de autodefesa feminina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 24 set. 2025. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/53278. Acesso em: 13 mai. 2026.

TOGNETTA, Luciene R. P.; TESSARO, Mônica. Iniciativas de promoção da convivência escolar realizadas pelas Secretarias Estaduais brasileiras de Educação pós onda de ataques (2022-2023). **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 30, e14543, 2025. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e14543. Acesso em: 13 mai. 2026.

SAÚDE MENTAL E POLÍTICAS CONTRA A VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PREVENÇÃO, CUIDADO E RESPONSABILIZAÇÃO

AGUIAR, Taylor Pedroso de
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
taylor.aguiar@uniplaclages.edu.br

GRAUPE, Mareli Eliane
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
prof.mareli@uniplaclages.edu.br

Financiamento: Fapesc

A última década marcou uma certa ampliação dos debates sobre o papel da saúde mental na prevenção das violências, no âmbito da Educação Básica no Brasil. Depois de graves e violentos episódios, que se tornaram conhecidos por sua repercussão midiática, a escola passou a ser convocada não apenas como espaço de aprendizagem, mas também como uma instituição responsável por acolher sofrimentos psíquicos, prevenir conflitos e acionar redes de proteção social. Situações como bullying, cyberbullying, violência psicológica, discriminação, ansiedade, isolamento e sofrimento emocional tornaram-se mais visíveis no cotidiano escolar, especialmente em um contexto atravessado pela expansão das sociabilidades digitais. Nesse cenário, conflitos antes restritos ao espaço físico da escola passaram a circular continuamente em redes sociais e plataformas digitais, tornando mais complexas as fronteiras entre o "dentro" e o "fora" da instituição escolar.

O período compreendido entre 2015 e 2025 é particularmente significativo para compreender essas transformações, pois concentra importantes mudanças normativas no campo educacional brasileiro. A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying), estabelecendo medidas de prevenção e conscientização no ambiente escolar. A Lei nº 13.935/2019 passou a prever a presença de profissionais da psicologia e do serviço social nas redes públicas de Educação Básica, ampliando as expectativas em torno do cuidado psicossocial oferecido diretamente na escola. Já a Lei nº 14.811/2024 incluiu o bullying e o cyberbullying no Código Penal e fortaleceu medidas de proteção e penalização relacionadas às violências ocorridas em instituições educacionais. Em conjunto, essas normativas revelam que a escola brasileira passou a ser progressivamente interpelada a prevenir, cuidar, proteger e responsabilizar.

Diante desse contexto, o presente trabalho possui um objetivo duplo: primeiro, procura-se mapear e interpretar a produção acadêmica brasileira publicada entre 2015 e 2025 sobre políticas educacionais voltadas à

promoção da saúde mental e à prevenção da violência na Educação Básica; segundo, trata-se de aproximar essa produção dos principais marcos normativos federais do período, identificando tensões, limites e possibilidades das respostas institucionais construídas para enfrentar o problema.

O estudo foi desenvolvido a partir de dois movimentos complementares. O primeiro consiste em uma revisão sistemática de literatura, de abordagem qualitativa e interpretativa, inspirada nos procedimentos metodológicos de Kitchenham (2004). Foram consultadas as bases SciELO, ERIC, BDTD e Portal de Periódicos CAPES, utilizando descritores relacionados aos seguintes elementos: políticas educacionais, saúde mental, violência escolar, convivência escolar, bullying e cyberbullying. Foram incluídos artigos, teses e dissertações voltados à Educação Básica, excluindo-se estudos exclusivamente clínicos ou centrados no Ensino Superior. O segundo movimento corresponde à análise documental de legislações federais e materiais orientadores oficiais relacionados ao tema, com destaque para as Leis nº 13.185/2015, nº 13.935/2019 e nº 14.811/2024, além de documentos do Ministério da Educação sobre prevenção da violência no âmbito escolar. A análise foi organizada a partir de interpretação temática, buscando identificar recorrências e disputas em torno de noções como prevenção, cuidado e responsabilização.

A revisão evidenciou que a produção acadêmica do período não apresenta uma interpretação homogênea sobre a violência escolar e a promoção da saúde mental. Ainda assim, foi possível identificar um deslocamento recorrente: a violência escolar deixa de ser compreendida apenas como um episódio isolado e passa a ser analisada como um processo relacional marcado por humilhações reiteradas, exclusões, deterioração dos vínculos e conflitos persistentes. Tal mudança altera também a compreensão mais geral sobre as políticas de prevenção. Determinados estudos analisados indicam que estratégias centradas exclusivamente na punição tendem a produzir efeitos limitados, enquanto iniciativas que articulam formação docente, participação estudantil, fortalecimento da convivência e mediação de conflitos apresentam maior potencial de transformação.

Outro eixo recorrente na literatura é a defesa de abordagens intersetoriais para a promoção da saúde mental na escola. A escola aparece, nessas produções, como um espaço privilegiado para reconhecer sofrimentos e reorganizar cuidados, mas raramente sendo tomada como uma instituição capaz de enfrentar sozinha a complexidade dessas demandas. Nesse sentido, o Programa Saúde na Escola (PSE) é frequentemente mobilizado como referência para a articulação entre educação e saúde. Contudo, os estudos apontam dificuldades relacionadas à sua implementação, como carência de recursos, fragilidade dos fluxos de encaminhamento e descontinuidade entre gestões.

A Lei nº 13.935/2019 ocupa posição central nesse debate, ao prever a presença de profissionais da psicologia e do serviço social nas redes públicas. A literatura tende a interpretar essa normativa como um marco importante para a institucionalização do cuidado psicossocial na escola, embora sua implementação permaneça desigual entre estados e municípios.

O debate sobre bullying e cyberbullying aparece, ainda, como um dos temas mais recorrentes na produção acadêmica revisada. A literatura destaca que o bullying não pode ser reduzido a comportamentos individuais isolados, mas deve ser compreendido como um fenômeno atravessado por relações de pertencimento, exclusão e deterioração do clima escolar. Com a expansão das tecnologias digitais, o cyberbullying amplia ainda mais a complexidade do problema, pois a violência passa a circular continuamente em redes sociais e plataformas digitais, de forma a intensificar a exposição pública e a produzir impactos duradouros sobre a autoestima, o pertencimento e a saúde mental (Ferreira e Deslandes, 2018).

Nesse ponto, as reflexões da antropóloga Letícia Cesarino (2020) sobre ecossistemas digitais ajudam a compreender o fato de que as plataformas não operam como meios neutros de comunicação. Seus algoritmos favorecem conteúdos polarizadores e intensificam disputas simbólicas, contribuindo para ampliar circuitos de humilhação pública, o que também reorganiza, sugerimos, a dinâmica das violências na e da escola. Apesar disso, a revisão revelou que ainda são escassos os estudos brasileiros que articulam políticas educacionais e governança digital de forma sistemática. Em geral, as escolas respondem às violências digitais utilizando estratégias pensadas para conflitos presenciais, sem considerar adequadamente as especificidades das plataformas digitais.

A literatura revisada chama a atenção para a fragilidade dos mecanismos de avaliação das políticas públicas voltadas à prevenção da violência na e da escola. Muitos programas são implementados sem desenhos avaliativos consistentes, dificultando a mensuração de resultados e a identificação de estratégias efetivas. Além disso, a descentralização das políticas educacionais, assim como de políticas públicas de outras naturezas, produz assimetrias importantes entre estados e municípios, fazendo com que um mesmo marco normativo gere efeitos bastante distintos conforme as capacidades administrativas e os recursos disponíveis localmente (Arretche, 2004).

Nesse cenário, o estudo identificou uma triangulação recorrente entre três grandes eixos das políticas educacionais analisadas: convivência, cuidado psicossocial e responsabilização. O primeiro enfatiza práticas de mediação, participação estudantil e fortalecimento da convivência democrática; o segundo refere-se à construção de redes de cuidado psicossocial; e o terceiro envolve mecanismos de controle, responsabilização e judicialização, especialmente fortalecidos após a promulgação da Lei nº 14.811/2024.

A análise indica que esses três vértices frequentemente entram em disputa no interior das próprias políticas públicas. Em determinados contextos, iniciativas orientadas pela lógica da convivência passam a incorporar mecanismos de monitoramento e responsabilização formal, sobretudo quando atravessadas por episódios de grande repercussão pública. O risco apontado pela literatura não está simplesmente na existência de mecanismos de responsabilização, mas na possibilidade de que eles assumam centralidade excessiva, deslocando para segundo plano as estratégias de convivência e cuidado.

Conclui-se que a produção acadêmica brasileira entre 2015 e 2025 evidencia a consolidação de um campo de políticas educacionais voltadas à saúde mental e à prevenção da violência escolar ainda marcado por ambiguidades, tensões e desigualdades de implementação. O período analisado demonstra um avanço normativo significativo e uma ampliação do debate público. Não obstante, revela fragilidades relacionadas à avaliação das políticas, à fragmentação das ações e à dificuldade de construir respostas integradas diante das transformações produzidas pelas sociabilidades digitais.

Mais do que responder episodicamente a crises específicas, as políticas públicas voltadas à saúde mental e à prevenção da violência escolar precisam consolidar condições de convivência democrática, proteção social e promoção do bem-estar. Nesse processo, a produção acadêmica possui papel decisivo não apenas na descrição dos problemas, mas ainda na avaliação crítica das políticas existentes e na formulação de caminhos capazes de fortalecer a escola como um espaço de socialização, cuidado e garantia de direitos.

Palavras-chave: políticas educacionais; saúde mental; violência escolar.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva,** v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

CESARINO, Letícia. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. **Internet & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 91-120, 2020.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 10, p. 3369-3379, 2018.

KITCHENHAM, Barbara. Procedures for performing systematic reviews. **Tech**. Report TR/SE-0401, Keele University, Keel, UK, 2004.

EDUCAÇÃO SAÚDE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA PSICOMOTORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

ONEDA, Thiago dos Santos
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
thiaguinhobombeirolgs@uniplaclages.edu.br

GRAUPE, Mareli Eliane
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
prof.mareli@uniplaclages.edu.br

Financiamento: FAPESC

Este resumo expandido tem como objetivo refletir sobre duas experiências de inclusão de estudantes com deficiência (PCD's) nas atividades físicas – uma seria nas corridas rústicas realizadas na região AMURES(corridas de rua com percurso de 5 e 10 quilômetros) e durante as aulas de Educação Físicas realizadas num ambiente externo à escola, ou seja, nas vias de entorno a instituição.

A inclusão social e adaptativa às pessoas com deficiência psicomotora (cadeirantes), vem sendo incrementada e abordada como uma forma de melhora da saúde física e mental, principalmente numa progressão ascendente em relação ao contexto de saúde e integração social. Porém, a demanda e expectativa dos cadeirantes é que a escola possibilite que participem das atividades físicas durante as aulas de educação física com uma evidência mais acentuada e realmente inclusiva.

O ato de se exercitar, independente da dinâmica física abordada, produz benefícios, exaltando a saúde e promovendo assim, uma melhora significativa em todos os aspectos humanos.

Explorar espaços na escola e na rua de forma lúdica é uma estratégia que promove a inclusão social, considerando um meio material já existente e disponível no mercado de simples manejo e acesso (Figura 1), ou seja, item criado e adaptado para a prática esportiva ambientada para corridas de rua, cadeira esta, que realiza o equilíbrio e proporciona a integração entre os pares para desfrutarem juntos da atividade.

Figura 1 – Cadeira de Rodas Adaptada (Adapt Run)



Fonte: adaptrun.com.br, maio, 2026.

A inclusão social fomenta a empatia, a equidade e o respeito mútuo, possibilitando dessa forma, a inserção dos cadeirantes em meios físicos com uma mobilidade coparticipativa, em que as pernas dos corredores farão o papel do motor à propulsão para as cadeiras de rodas adaptadas numa dinâmica de pertencimento, acessibilidade e inclusão.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, no formato de um relato de experiência sobre duas vivências de inclusão de estudantes com deficiência (PCD's) nas atividades físicas – uma sobre corridas de rua e outra sobre as aulas de Educação Física realizadas num ambiente externo à escola, ou seja, nas vias de entorno a instituição.

Este tipo de abordagem foi instituído nas aulas de educação física no Colégio Feliciano Nunes Pires – Unidade Lages/SC, desde o ano de 2025, considerando que o professor de educação física do ensino médio desta instituição é voluntário e pertencente ao projeto "Pernas Solidárias", grupo ativo e consolidado em diversos municípios de Santa Catarina, que especificamente em Lages/SC, atua desde 2018. O projeto "Pernas Solidárias" oportuniza aos PCD's uma abordagem inclusiva em que os cadeirantes podem participar de corridas rústicas de variadas distâncias com a adaptação da cadeira de rodas próprias para tal. Abaixo, na Figura 2, podemos observar como aconteceu a Corrida Rústica da Unimed, realizada em dezembro de 2025, na via pública da cidade de Lages/SC.

Figura 2 – Corrida Rústica, Unimed, 2025



Fonte: do próprio autor, dezembro, 2025.

Esta corrida de rua possibilitou a coparticipação de dois adolescentes com deficiência (cadeirantes), uma adolescente e duas pessoas adultas enquanto condutores, durante o evento. Após a realização desta corrida, obteve-se a ideia de trazer esta dinâmica ao ambiente escolar possibilitando a inclusão de estudantes cadeirantes e pessoas com comorbidades físicas no âmbito esportivo.

No contexto escolar o objetivo é fazer com que os próprios colegas da classe realizem o papel de condutor da cadeira adaptada, transformando este ato numa ferramenta de construção de laços afetivos e desenvolvendo a empatia e o respeito mútuo. Além disso, esta atividade fortalece a saúde mental, emocional e afetiva nas relações sociais no contexto escolar.

Através da minha participação em diversas corridas de rua como condutor "GUIA", estabeleceu-se uma conexão com este público-alvo, e constatou-se que a inserção dos PCD's numa dinâmica inclusiva, poderia resultar em um avanço significativo nos métodos utilizados nas aulas de educação física.

De acordo com Nóbrega (2010, p. 31), "o corpo é a nossa condição existencial." Ou seja, eu existo pelo meu corpo, e assim posso comunicar e expressar-me, sensibilizar-me, adaptar-me. O papel fundamental da Educação Física é fazer com que as aulas sejam um espaço democrático, pressupondo a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos, e para que todos os estudantes sejam acolhidos e respeitados em suas singularidades.

Nesse sentido, é importante que o planejamento pedagógico tenha uma abordagem inclusiva no processo de aprendizagem, considerando a estrutura física dos espaços, além da necessidade da garantia de um ambiente plural e acolhedor para todos, conduzindo as mediações e intervenções de forma sensível e empática. Cada corpo é singular e traz suas percepções de mundo e espaço, portanto várias temáticas podem ser abordadas diante do tema, trazendo à tona novas formas de ser e ver o mundo compreendendo melhor a si mesmo e os outros. (Belo, 2015).

Neste sentido, segundo Nóvoa (2015, p. 16) "não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. Por isso, é tão importante o trabalho coletivo e a dimensão intergeracional". Esta citação complementa ainda mais o enfoque da abordagem, com a troca de experiências principalmente entre os pares, colegas de classe que muitas vezes, percorrem todo o ensino fundamental e médio e não constituem nem criam laços afetivos mais profundos.

A experiência em sala de aula demonstra que a educação, enquanto componente curricular, pode tanto reproduzir práticas excludentes quanto constituir-se como um espaço privilegiado de promoção da inclusão, do cuidado em saúde na construção de relações mais equitativas.

É fundamental destacar que as pessoas com deficiência (PCD's), especialmente os cadeirantes, enfrentam diariamente muitas adversidades cotidianas no processo de ensino e aprendizagem. Esses indivíduos lidam com desafios que vão desde barreiras físicas até obstáculos sociais, o que torna ainda mais necessário o desenvolvimento de uma consciência coletiva voltada à inclusão, ao respeito e à equidade no ambiente educacional, transformando a cooperação entre os pares em algo que impactaria na formação consciente e responsável para com os demais estudantes e futuros cidadãos pertencentes à nossa sociedade.

Na Figura 3, observar – se esta atividade externa realizada com os estudantes do ensino médio do colégio CFNP Lages, em março de 2026, no entorno da instituição com o objetivo de pôr em prática e avaliar a adesão pelos demais colegas e professores nesta nova didática, extrapolando os meios de ensino existentes na área. Após o retorno da atividade proposta, com a conclusão do desafio num percurso de aproximadamente 3 quilômetros, obteve-se vários pontos positivos dos próprios condutores a respeito da dinâmica proposta e do desafio físico de superação para ambos. Esse tipo de estratégia ainda possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades socioemocionais,

como a empatia, a liderança e a tomada de decisão responsável, tornando-os futuramente cidadãos mais críticos e conscientes. O PCD em si trouxe um relato também de superação e inclusão real no método aplicado, tanto que após esta abordagem o estudante tornou-se adepto também das corridas de rua tornando-se "atleta", exemplificando ainda mais como pode ser transformador este tipo de abordagem inclusiva, com uma mobilidade propulsora humana em pares.

Figura 3 – Corrida Externa CFNP – Lages



Fonte: do próprio autor, março 2026.

De acordo com Belo (2015), o corpo deve ser compreendido como uma dimensão única, constituída por subjetividades, sensações, emoções e é marcado pela interação social. Nessa perspectiva, o corpo da pessoa com deficiência também é atravessado por experiências. "Essa percepção de corpo é existencial, é construída e se faz construir no ser, em comunicação com o meio, carregado com sua historicidade, com suas emoções e com sua essência". (Belo, 2015, 84) .

No ambiente escolar, é preciso verificar todas as possibilidades de ensino, considerando as diferentes formas de aprendizado dos estudantes, já trabalhamos com uma imensa gama de diversidades de "laudos", esta seria apenas uma das formas de inclusão e ao mesmo tempo conscientização; "tornar o invisível, visível diante das massas" seria o foco principal, levando em consideração a saúde física e mental de todos os envolvidos.

Em síntese, estas duas experiências apontam que a inclusão é possível e determinante no processo de socialização entre os estudantes. Além disso, a inclusão possibilita a melhora da autoestima de ambos os participantes, que superam as barreiras atitudinais impostas pela própria sociedade. Observa-se pelos relatos e imagens a satisfação dos cadeirantes e dos condutores durante as atividades de corrida de rua e as aulas de educação física no ambiente externo. Defende-se que é possível incluir práticas inovadoras para pessoas com deficiência física no âmbito escolar, possibilitando a construção de laços afetivos e o desenvolvimento da empatia e do respeito mútuo entre os estudantes.

Palavras-chave: educação; inclusão; saúde; violências; acessibilidade.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação – IIª Série**, [S. l.], n. 3, p. 13-25, 2015. Disponível em: https://www.up.pt/journals/index.php/spce/article/view/1671. Acesso em: 20 abril 2026.

YAEGER, Don. **Devoção: ele acreditou que seria capaz e por seu filho, superou seus próprios limites** – Ribeirão preto, SP: Novo Conceito Editora, 2011.

BELO, Ana Zélia Alves Vieira. **Estudo fenomenológico do corpo no projeto praia sem barreiras em Recife-PE**. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

Cadeira de Rodas Adaptada (Adapt Run). Disponível em: http://https://adaptrun.com.br Acesso em: 19 maio. 2026.

Eixo 4
Formação e Trabalho Docente

REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNE (2014–2025): ANÁLISE DA META 16

EINSWEILER, Ademilson Antonio
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
ademilsoneins@hotmail.com

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

O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui o principal instrumento de planejamento da política educacional brasileira, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a educação em um horizonte decenal. Previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), o PNE expressa, no plano normativo, os compromissos do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação (Brasil, 2014). Nessa perspectiva, o plano se apresenta como mecanismo de organização e indução das políticas educacionais orientando ações em âmbito nacional, estadual e municipal, constituindo-se como epicentro das políticas educacionais (Dourado, Araújo e Scheibe, 2024).

Entretanto, a compreensão do PNE não pode se restringir à sua dimensão formal e prescritiva, sendo necessário situá-lo no interior das condições históricas concretas de materialização das políticas educacionais no país. Conforme Saviani (2010, p. 381), um dos principais entraves à organização da educação brasileira reside na "descontinuidade nas políticas educativas", associada à ausência de articulação sistêmica, o que compromete a efetivação de planos de caráter nacional.

Este resumo expandido é resultado de uma pesquisa em andamento de dissertação do curso de Mestrado em Educação na Unoesc (PPGEd) e que tem como temática a formação continuada de professores da rede estadual no contexto do Programa Universidade Gratuita de Santa Catarina. Neste certame, uma das seções trata sobre a formação continuada de professores na Meta 16 do PNE (2024-2025) articulando sua formulação normativa com dados do Censo Escolar da Educação Básica no período de 2013 a 2024, que dá materialidade a esta produção. O problema de investigação se organiza em torno da seguinte pergunta: em que medida os dados do Censo Escolar relativos à Meta 16 PNE (2014-2025) indicam dificuldades e lacunas para atingir a Meta proposta? O objetivo é problematizar os dados do Censo Escolar relativos à Meta 16 PNE (2014-2025) com o intuito de apontar elementos que evidenciam as lacunas e limitações do PNE (2014-2025).

A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa por compreender que os fenômenos educacionais não podem ser apreendidos em sua complexidade por meio de mensurações isoladas, exigindo análise interpretativa das relações sociais, históricas e políticas que os constituem (Gil, 2008). Ancora-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo a realidade educacional em sua totalidade e nas contradições que a constituem (Netto, 2011), em diálogo com a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011).

A investigação caracteriza-se como exploratória e articula análise bibliográfica, documental e estatística, tomando como base autores como Saviani (2008, 2010, 2011, 2014) e Dourado (2016, 2017), a legislação educacional, especialmente o PNE (Lei nº 13.005/2014) e dados do Censo Escolar sistematizados pelo INEP (2024), considerados referência para o monitoramento das políticas educacionais.

O primeiro PNE foi instituído pela Lei nº 10.172/2001, com vigência até 2011, seguido pelo segundo plano, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu metas para o período de 2014 a 2024. Contudo, a prorrogação de sua vigência até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934/2024, evidencia as dificuldades históricas de cumprimento dos prazos e metas estabelecidos no planejamento educacional brasileiro conforme apontado por Dourado (2017), ao destacar que o PNE, embora concebido como política de Estado sofre impactos de descontinuidades administrativas, restrições orçamentárias e fragilidades na articulação federativa, o que limita sua efetivação.

O PNE (2014–2024) configura-se como um instrumento estratégico de planejamento que busca orientar a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, articulando dimensões como acesso, permanência e aprendizagem. Suas diretrizes estruturam metas e estratégias que evidenciam a centralidade da valorização dos profissionais da educação, da gestão democrática e da qualidade do ensino como princípios orientadores da política educacional brasileira (Brasil, 2014).

Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico, sendo reconhecida como condição indispensável para a efetivação das políticas educacionais e para a garantia do direito à educação com qualidade social. As políticas de formação docente passam a ser estruturadas por diretrizes nacionais que buscam orientar e induzir práticas formativas nos sistemas de ensino. Dourado (2016) destaca que as novas diretrizes para a formação dos profissionais do magistério expressam uma reconfiguração das políticas educacionais, marcada pela ampliação de mecanismos de regulação, indução e organização da formação docente em âmbito nacional.

Dentre as metas estabelecidas, destaca-se a Meta 16 que prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais da educação formação continuada em sua área de atuação (Brasil, 2014).

No que se refere a garantir a todos os profissionais da educação formação continuada em sua área de atuação, ao propor a universalização da formação continuada, a Meta 16 estabelece um horizonte de difícil concretização

que historicamente tem enfrentado dificuldades de consolidação no contexto brasileiro. Conforme destaca Gatti (2019), a formação docente no país é marcada por descontinuidades e desarticulações entre formação inicial, continuada e carreira, o que dificulta a construção de políticas integradas e permanentes.

Nesse contexto, a avaliação da materialização da Meta 16, especialmente no que se refere à formação continuada, exige a análise de dados empíricos produzidos pelo Censo Escolar da Educação. Para se saber sobre qual formação continuada os dados do Censo mensuram, de acordo com o Caderno de Conceitos do Censo Escolar (INEP, 2024), considera-se formação continuada a participação em cursos, seminários ou outras atividades formativas com carga horária mínima de 80 horas, critério que orienta a consolidação dos dados oficiais.

Os dados do Censo Escolar constituem a principal referência para o acompanhamento das políticas educacionais e para a análise do cumprimento da Meta 16. Para isso, recorre-se aos dados disponibilizados pelo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo INEP (2024). Para a análise, foram considerados dados em três níveis: nacional, regional e estadual, com o objetivo de compreender a formação continuada de professores em diferentes escalas. O recorte temporal adotado abrange o período de 2013 a 2024, correspondente à vigência do PNE (2014–2024), permitindo analisar a evolução dos indicadores ao longo do decênio.

Conforme os dados da Tabela 1 é possível delinear um panorama do percentual de professores que realizaram formação continuada no Brasil com detalhamento por regiões. No Brasil, observa-se crescimento ao longo do período, passando de 31,6% em 2014 para 42,7% em 2024 revelando-se insuficiente frente aos objetivos da Meta 16 do PNE, uma vez que, ao final do período, menos da metade dos docentes participou de atividades formativas.

Tabela 1 – Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada por grandes regiões – Brasil (2013–2024).

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
2013	26,9%	26,3%	27,1%	49,4%	32,3%	30,6%
2014	28,0%	28,7%	27,1%	50,7%	32,9%	31,6%
2015	28,8%	30,4%	25,5%	49,4%	32,9%	31,4%
2016	30,8%	32,4%	27,3%	51,1%	34,9%	33,3%
2017	31,5%	34,7%	28,6%	54,5%	35,5%	35,1%
2018	32,4%	36,8%	28,3%	57,4%	36,5%	36,0%
2019	36,8%	39,9%	29,2%	60,0%	38,8%	38,3%
2020	38,6%	42,4%	30,1%	61,2%	41,1%	39,9%
2021	39,8%	43,6%	29,3%	61,3%	42,2%	40,0%
2022	42,6%	46,2%	29,0%	61,5%	44,4%	40,9%
2023	43,8%	47,2%	29,4%	61,5%	45,7%	41,7%
2024	43,8%	48,5%	30,1%	62,0%	46,0%	42,7%

Fonte: Elaborada pelos autores (2026) com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013–2024).

A análise regional permite identificar desigualdades significativas na distribuição da formação continuada no país. Os dados evidenciam que o acesso às atividades formativas não ocorre de forma homogênea entre as regiões, refletindo diferenças estruturais na organização dos sistemas de ensino. Tal cenário dialoga com a análise de Gatti (2019), ao indicar que a formação docente no Brasil é marcada por descontinuidades e desigualdades na oferta, o que compromete a consolidação de políticas formativas integradas.

Nesse contexto, observa-se que a região Sudeste apresenta os menores percentuais ao longo da série histórica, atingindo 30,1% em 2024, enquanto a região Sul alcança 62% e o Nordeste apresenta a maior evolução no período, alcançando 48%. Essas diferenças evidenciam que a política de formação continuada se materializa de forma desigual no território nacional, sendo condicionada por fatores históricos e estruturais marcados por descontinuidades e desigualdades conforme Saviani (2014), o que compromete sua efetivação, aspecto que se reflete diretamente nos dados analisados.

Considerando que a região Sul apresenta os maiores índices percentuais de formação continuada, a análise dos dados da Tabela 2 revela que o estado do Paraná apresenta os maiores percentuais ao longo de todo o período, atingindo 71,4% em 2024, ainda que com crescimento relativamente limitado ao longo do período. Santa Catarina e Rio Grande do Sul também apresentam evolução consistente, embora em níveis inferiores. Esses dados indicam que, mesmo em regiões com desempenho elevado, persistem diferenças internas, evidenciando limites na universalização da formação continuada destacando que a implementação das metas do PNE "ocorre de forma desigual entre os entes federados" (Monteiro et al., 2022, p. 112), refletindo capacidades institucionais distintas.

Tabela 2 – Percentual de Professores da Educação Básica que fizeram formação continuada na Região Sul e por UF.

Ano	Sul	Paraná	Rio Grande do Sul	Santa Catarina
2013	49,4%	64,2%	34,7%	48,1%
2014	50,7%	65,3%	36,0%	48,9%
2015	49,4%	59,6%	37,6%	50,1%
2016	51,1%	62,4%	39,9%	49,8%
2017	54,5%	65,2%	40,1%	57,8%
2018	57,4%	69,2%	41,8%	60,3%
2019	60,0%	72,3%	43,4%	62,9%
2020	61,2%	73,4%	44,1%	64,6%
2021	61,3%	73,1%	44,1%	65,7%
2022	61,5%	71,5%	45,6%	66,9%
2023	61,5%	70,6%	46,2%	66,7%
2024	62,0%	71,4%	46,5%	66,7%

Fonte: Elaborada pelos autores (2026) com base nos dados do Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (INEP, 2024)

A partir dos dados analisados, evidencia-se que o Brasil não atingiu o objetivo de universalização da formação continuada previsto na Meta 16 do PNE (2014–2024), alcançando 42,7% dos docentes em 2024, ou seja, menos da metade do previsto. Embora se observe avanço ao longo do período, persistem desigualdades regionais expressivas, como demonstradas pelo fato de apenas a região Sul ultrapassar 50%, atingindo 62%. Esses resultados indicam que a política não foi capaz de garantir acesso amplo e equitativo à formação, evidenciando um descompasso entre os objetivos estabelecidos e sua materialização, o que reforça a análise de Dourado (2016) acerca da dependência de articulação federativa e de políticas mais estruturadas para a efetivação das metas educacionais.

Entretanto, tais limites não se restringem à dimensão operacional, mas se relacionam às disputas em torno das concepções de formação docente, configurando a formação continuada como um campo de tensões e disputas no interior das políticas educacionais (Freitas, 2002). E embora haja avanços quantitativos, estes não se traduzem necessariamente em efetividade formativa, evidenciando limites estruturais e condicionantes históricos que atravessam sua implementação. Como aponta Pagliarin, Fávero e Trevisol (2023), é fundamental considerar que para além de monitorar os dados por meio dos Censos de Educação, os Estados e Municípios precisam definir e investir em políticas de formação de professores, que evitem a polissemia de cursos, o empresariamento e a oferta de formação continuada ministrada por instituições paralelas à educação que estão mais a serviço da disseminação em larga escala de diplomas do que ao atendimento da oferta de formação qualificada e cientificamente relevante para a profissão.

Palavras-chave: formação continuada; políticas educacionais; PNE; trabalho docente; formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 2024. **Prorroga a vigência do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & Educação, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 27-41, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2014–2024)**: avaliação e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson Maurício de Pinho**.** O Sistema Nacional e o Plano Nacional de Educação para a próxima década (2024–2034): desafios à luz das deliberações da Conae 2024. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 41, p. 411-431, maio/ago. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 30 abr. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson Maurício de Pinho; SCHEIBE, Leda. O novo Plano Nacional de Educação: tensões e resistências. **Retratos da Escola**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2266/1251>. Acesso em: 30 abr. 2026.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Caderno de conceitos e orientações**: censo escolar da educação b**ásica 2024. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos** e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

INEP. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 30 mar. 2026.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa et al. Plano Nacional de Educação (2014–2024) e a formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 95–116, 2022.

PAGLIARIN, Lidiane; FÁVERO, Altair; TREVISOL, Marcio. Políticas de formação de professores: avanços e retrocessos nos Planos Educacionais Estaduais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Debates in Education**, v. 15, n. 37, p. e14941, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14941. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/14941. Acesso em: 3 de maio de 2026.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval**. Política educacional brasileira**: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380–393, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significados, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DISCUSSÃO

PINHEIRO, Ana Paula
Instituto Federal de Santa Catarina
ana.pinheiro@ifsc.edu.br

AGOSTINI, Camila Chiodi
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
camila.agostini@uffs.edu.br

Passados longos dezessete anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), o Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva reforçando o processo de inclusão e trazendo algumas inovações. Ao longo de dezessete anos a Política de 2008 foi discutida e debatida, sendo até mesmo alvo de tentativa de retorno à exclusão em 2020 (Decreto nº 10.502/2020). No entanto, a normatização seguiu inclusiva até 2025, quando o novo regulamento ratificou a Educação Especial Inclusiva.

Desse modo, o presente trabalho, através de pesquisa básica e abordagem qualitativa, objetiva realizar uma análise do Decreto nº 12.686/25, principalmente no ponto em que delibera sobre a formação do docente da Educação Especial. Na nova Política a formação docente se apresenta como estratégica e fundamental para a efetivação da Política, contudo o documento nada aborda sobre elementos práticos desse processo. E o que vem acontecendo é a utilização do termo docente de atendimento educacional especializado (AEE), ao invés de docente da educação especial. Relembra-se que a área de pesquisa reconhecida pela CAPES não é AEE, mas sim Educação Especial.

Sendo assim, o caminho metodológico deste trabalho utiliza-se da análise documental e bibliográfica em autores que debatem as questões pertinentes à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a formação docente como um todo. A pergunta orientadora deste trabalho se consubstancia: como podemos conceber, de forma inicial, uma formação docente enquanto elemento estratégico de uma Política conforme determina o Decreto nº 12.686/2025?

A justificativa do estudo se encontra tanto na transversalidade do tema, quanto na sua relevância para o contexto educacional atual. Claramente, não se trata de estudo conclusivo, mas sim, da construção de bases para discussões e análises futuras, com o condão de criar subsídios para os educadores da área da educação especial.

Segundo o texto do Decreto 12.686/2025, "VII – promover e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva" se caracteriza como um dos objetivos da Política (art.4º) como também da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (art. 17). Sob a responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 13, § único) a União atua como apoio nessa formação, em regime de colaboração. Todavia, o texto se limita nesses pontos. Assim, no que se refere à formação docente e aos profissionais de apoio, embora sua importância seja reconhecida, não há detalhamento de uma Política Nacional de Formação, tampouco definição de carreira, quantitativo e condições de trabalho, aspecto que a literatura aponta como central para a efetivação da inclusão escolar (Mantoan, 2003; Garcia, 2013). Do mesmo modo, as condições materiais das redes de ensino ainda se apresentam como um desafio, considerando que a infraestrutura e a constituição de equipes multiprofissionais permanecem desiguais no território nacional.

A capacitação docente é fundamental para o sucesso de todos os processos educativos. Para Freire (2011, p. 3), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Na Educação Especial, essa perspectiva surge enquanto máxima educacional, tendo em vista que o professor precisa adequar e recriar práticas e conteúdos, para gerar o conhecimento de acordo com as necessidades educacionais de cada aluno. A capacitação profissional é estratégia primordial para o sucesso da Educação Especial, situação que vem sendo reiteradamente relativizada e limitada nos ordenamentos e políticas públicas, como é o caso do novo Decreto de 2025. Entendemos que a capacitação, assim como a experiência, cria uma identidade docente a esse professor, trazendo elementos especiais e indispensáveis para o atendimento aos estudantes do AEE, mas que são parte de uma área de conhecimento maior, a da educação especial. Assim, não sendo apenas a transferência de conhecimento, à docência da **Educação Especial** (destaque nosso) é permeada por várias facetas, para as quais o professor precisa estar adequadamente formado. Por conceito, a formação docente pode ser compreendida:

> A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. 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).

O docente formado não apenas exerce sua profissão. Ele passa a moldar a sua identidade enquanto profissional capacitado e atuante, exercendo processos tanto no sentido de executar as políticas como também garantir direitos além de denunciar eventuais faltas ou desrespeito a direitos. Em um processo de consolidação da Política de Educação Especial, o profissional formado e identificado com a questão se torna indispensável. Neste sentido, consideramos a formação como um processo inerente à construção da identidade, responsável por delinear as sucessivas transformações que moldam o indivíduo e implicam em sua atuação profissional. Nessa

compreensão, a identidade docente passa a ser constituída por intermédio da prática, em meio a um cenário com inúmeras implicações. A identidade de cada professor é única, advinda da experiência, de modelos prévios, de concepções pessoais, todavia também se efetiva de elementos comuns, como as legislações que estipulam a carreira, por exemplo. É por esse motivo que a formação sempre está prevista, contudo a sua existência no texto legal, por si só, não é garantia de sua efetivação.

Para Leite (2021, p.37), a identidade docente só pode ser compreendida no coletivo, "implicando as políticas de identidade que são impostas pela conjuntura histórica, social, econômica e política, que podem favorecer ou impedir a metamorfose emancipatória do sujeito, n o processo dialético entre o indivíduo e a sociedade". Neste aspecto, o professor "quando desempenha o papel prescrito, pode apenas ter uma reposição do personagem, reproduzindo uma política do coletivo sem questionar sua atividade e sem considerar sua própria individualidade, podendo, assim, cristalizar uma identidade, processo que o leva à mesmice, a uma identidade – mito sem a possibilidade de emancipação" (Leite, 2021, p. 37).

Para atuação específica na Educação Especial e Inclusiva, a formação e a prática pedagógica precisam estar voltadas e coadunadas tanto com as Políticas garantidoras dos direitos do público do AEE, da educação especial, como também as necessidades e condições de aprendizagem de cada aluno atendido. A formação vai garantir tanto uma atuação profissional de qualidade como também uma identidade docente própria desse professor. É essa formação que passa a transformar e sensibilizar tais indivíduos os quais se tornam agentes executores das legislações de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes da educação especial que necessitam do AEE, para eliminar barreiras das mais diversas.

Em que pese esse entendimento, o Decreto de 2025 ainda traz uma alusão à formação dos professores genérica, sem disposição legal de uma política organizada ou específica à capacitação, ou sequer traz a previsão de fonte orçamentária exclusiva para tanto. O ordenamento correlato apresenta essas disposições, ainda que as mesmas não sejam totalmente balizadoras da questão. A LDB, (Lei 9394/96) cita a "especialização adequada" em nível médio ou superior. A lei não especifica quais especializações seriam essas, limitando a questão a apenas dispor do tema de forma substancial. Ou seja, o tema ainda se torna uma lacuna na legislação. Sobre o tema, Costa (2013, p. 252-253), afirma que:

> [...] os professores, também em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência; ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; cisão entre teoria e prática obstando a autoria docente; baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente; manifestação inconsciente de atitudes estereotipadas sem resistência à manifestação do preconceito contra os alunos com deficiência; escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo.

De acordo com a citação destacada, é possível perceber que a política pública de formação docente deve envolver necessariamente os professores que atuarão na Educação Especial e no AEE, mas também prever a capacitação do professor de sala de aula comum, principalmente buscando uma verdadeira inclusão. Efetivamente, apenas a política elaborada não dará conta de resolver todas as nuances cotidianas da escola, principalmente os desafios, os processos de ensino e as aprendizagens voltadas aos alunos e suas diferenças externadas em sala de aula. Todavia, a falta de qualquer normatização atrasa ainda mais a efetivação do processo de inclusão efetivo, e por isso a sua necessidade de publicação é premente. O Decreto 12.686/2025 contudo, ainda restou totalmente omisso nessa parte, em que pese tenhamos demonstrado a quão estratégica é a formação docente especializada para a Educação Especial.

Para Mantoan (2003), a questão da formação docente vem sendo construída no país através de uma lógica de matriz cartesiana, a qual tem base na fragmentação e classificação de toda a realidade educacional. Os alunos são separados (e, no limite, estigmatizados) entre deficientes e não deficientes, modalidades de ensino regular e especial, e os professores são formados para atuar com deficiências específicas e não para a inclusão como um todo. Para a autora, tal organização está ancorada em uma racionalidade determinista, mecanicista, formalista e reducionista, característica do pensamento científico moderno, que frequentemente desconsidera dimensões subjetivas, afetivas e criativas da experiência humana. Contudo, são justamente essas dimensões que se mostram fundamentais para tensionar e transformar o modelo escolar tradicional, possibilitando a construção de práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com a diversidade presente no contexto escolar.

Sobre o assunto, Nóvoa (1995) também defende a capacitação como uma formação coletiva, a qual emancipa o professor e dá novas condições para a sua atuação de forma construtiva. Para ele, "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1995, p.25). Nesse sentido, consideramos que a ação educativa da Educação Especial possui como eixo estruturante o convívio com o diferente e a aprendizagem enquanto uma experiência participativa, relacional e com sentido efetivo ao aluno, em sua subjetividade, necessidade e singularidades. E nessa ação, a capacitação docente e sua identidade profissional fortalecida, construída com robustez intelectual e prática, pode ser um diferencial de sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fato também relevante é que a legislação, em âmbito nacional não considera as especificidades regionais e socioeconômicas próprias do território nacional, o que também implica na formação e atuação docente. Enquanto saída a problemática, para além de uma política de formação docente, de investimentos próprios para a capacitação e uma formação voltada para uma formação de identidade do docente da Educação Especial, poderia ser efetivada a parceria entre Universidades e Institutos Federais com a educação básica, justamente para fortalecer a formação e disseminar o conteúdo produzido pela pesquisa em nível superior (Pletsch, 2009).

Podemos concluir, também à luz de Pletsh (2009), que a formação docente é central e estratégica para a efetivação da educação inclusiva. É preciso superar lacunas curriculares, investir em formação continuada e promover mudanças culturais e institucionais. A inclusão só será efetiva se articulada à melhoria geral da educação brasileira. Contudo, ainda se evidencia a distância entre o discurso normativo e sua efetivação no cotidiano escolar, uma vez que, embora haja um fortalecimento da regulação em nível nacional, ainda são limitados os mecanismos indutores de mudanças concretas nas práticas pedagógicas e nas condições estruturais das redes de ensino, reafirmando que a inclusão escolar se constitui como um processo histórico, político e em permanente construção (Dainêz; Smolka, 2014).

Ou seja, podemos considerar que o Decreto 12.686/2025 se apresenta como um avanço geral na concretização da Educação Especial e Inclusiva. Contudo, ainda carece de maiores aprofundamentos em temas, como a formação docente. O docente capacitado é um elemento primordial na efetivação da educação especial e do AEE e por isso a discussão sobre o tema, o aprofundamento teórico, e a disseminação do assunto se tornam essenciais, inclusive com o objetivo de incitar ao desenvolvimento de uma política de formação profissional ampla e projetada nacionalmente.

Palavras-chave: Educação Especial; Decreto nº 12.686/2025; Formação Docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto nº 12.686. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025.

COSTA, V. A. **Experiências pela Educação** – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica Revista Educação Especial v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013. Santa Maria.

DAINÊZ, D.; SMOLKA, A. L. B.**O conceito de deficiência e a educação inclusiva: contribuições da perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de educação especial no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEITE, C. S. A identidade do professor universitário: percursos de formação e atuação profissional. 2021. **Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24443. Acesso em: 11 dez. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Inclusão. **Educação on-line**, [S.1.] 28 de nov 2003. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/index.php. Acesso em 23 out 2013.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: Educar em Revista. núm. 33, 2009, pp. 143-156. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve. Acesso dia 25 out 2013.

TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE PARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE

STALLBAUM, Anelize Camila
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anelizebio@gmail.com

Financiamento: FAPESC

As transformações recentes no campo educacional têm produzido profundas mudanças no trabalho docente, especialmente diante do avanço de racionalidades neoliberais, gerenciais e performativas que atravessam as políticas educacionais contemporâneas. Nesse contexto, Ximenes e Melo (2022, p. 743) afirmam que "pensar na formação e no trabalho docente a partir das relações de conflitos, resistências e conciliações com a política pública educacional apresenta-se como tarefa necessária e desafiadora". Estudos recentes evidenciam que tais mudanças se materializam por meio da intensificação do trabalho, responsabilização docente, flexibilização das relações laborais e incorporação crescente de mecanismos de avaliação, controle e padronização curricular (Richter; Souza; Silva, 2016; Tessaro; Costa; Souza, 2021).

Paralelamente, ampliam-se os debates relacionados à precarização das condições de trabalho, ao adoecimento profissional, à perda de autonomia pedagógica e às reconfigurações da docência diante da expansão das tecnologias digitais, do ensino remoto e das reformas curriculares recentes. Nesse contexto, Moura e Lopes (2023, p. 10) afirmam que "essa lógica neoliberal em andamento no país, intensificada em meados dos anos 1990, vem sendo amplamente defendida por setores empresariais ligados à educação, ao mesmo tempo em que sofre críticas de parte significativa da comunidade acadêmica". Tais transformações incidem diretamente sobre a formação, a profissionalidade e as práticas docentes (Medeiros, 2021; Barreto, 2021; Meireles; Adão, 2025; Ximenes; Melo, 2022; Moura; Lopes, 2023).

Partindo dessas problematizações, o presente trabalho tem como objetivo analisar tendências presentes em parte da produção acadêmica recente acerca das transformações contemporâneas do trabalho docente, identificando recorrências temáticas, racionalidades predominantes e tendências analíticas presentes nas pesquisas publicadas entre 2016 e 2026 nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, utilizando descritores relacionados ao trabalho docente, precarização, intensificação e políticas educacionais.

Na base SciELO, foi utilizada a combinação dos descritores "trabalho docente" AND "políticas educacionais", considerando produções nacionais publicadas entre 2016 e 2026, em língua portuguesa, vinculadas à área de Ciências Humanas e classificadas como artigos ou artigos de revisão. A busca resultou em 9 artigos.

No Portal de Periódicos CAPES, utilizaram-se os descritores "trabalho docente" AND "precarização OR intensificação", adotando como critérios de refinamento: produções nacionais, textos em língua portuguesa, acesso aberto, artigos revisados por pares, vinculados à área de Ciências Humanas e publicados entre 2016 e 2026. Inicialmente, foram identificados 13 trabalhos, dos quais 12 foram selecionados para análise, considerando que um dos resultados correspondia a um dossiê temático, e não a um artigo científico.

Após leitura exploratória dos títulos, palavras-chave e resumos, os estudos foram submetidos à leitura sistemática e organizados em três temas analíticos: a) precarização e intensificação do trabalho docente; b) políticas neoliberais, gerencialismo e performatividade; e c) reconfigurações da docência: tecnologia, pandemia, formação e autonomia. A categorização permitiu identificar aproximações analíticas entre os estudos, evidenciando diferentes dimensões pelas quais o trabalho docente vem sendo discutido na produção acadêmica recente. Na Tabela 1 estão ilustrados os temas e a quantidade de trabalhos agrupados em cada um.

Tabela 1 – Organização dos trabalhos por tema.

Tema	Quantidade de artigos
Precarização e intensificação do trabalho docente	10
Políticas neoliberais, gerencialismo e performatividade	5
Reconfigurações da docência: tecnologia, pandemia, formação e autonomia	6

Fonte: a autora, 2026.

No primeiro tema, precarização e intensificação do trabalho docente, foram agrupados os estudos que abordam as condições concretas de exercício da docência, com destaque para sobrecarga laboral, adoecimento, flexibilização das formas de contratação, desvalorização profissional, perda de autonomia e agravamento das condições materiais e subjetivas de trabalho. Esse foi o tema com maior incidência no corpus analisado, reunindo artigos provenientes tanto da base SciELO quanto do Portal de Periódicos CAPES, o que evidencia a centralidade dessa problemática em parte da produção recente sobre trabalho docente.

Nesse conjunto, os estudos analisados evidenciam que a docência tem sido atravessada por processos crescentes de sobrecarga laboral, flexibilização das relações de trabalho, desprofissionalização e adoecimento físico e emocional. As pesquisas apontam que as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, articuladas à racionalidade neoliberal e às políticas de gestão educacional, têm ampliado mecanismos de controle, responsabilização

e intensificação do trabalho docente, incidindo diretamente sobre as condições materiais e subjetivas da profissão. Nesse conjunto, destacam-se discussões relacionadas à ampliação das jornadas de trabalho, à perda de autonomia pedagógica, à precarização dos vínculos empregatícios e à intensificação das exigências burocráticas no cotidiano escolar.

Estudos como os de Piovezan e Dal Ri (2016) e Cação (2017) demonstram que as reformas educacionais implementadas no estado de São Paulo contribuíram para o aprofundamento da precarização docente por meio da flexibilização das formas de contratação, arrocho salarial e reorganização das jornadas de trabalho. Na mesma direção, Porfírio e Aranha (2020) discutem os processos de desprofissionalização da docência nas escolas estaduais paulistas, evidenciando a intensificação do trabalho e o agravamento do mal-estar docente. Já Medeiros (2021), ao investigar o teletrabalho durante a pandemia da COVID-19, identifica processos de sobrecarga associados à ampliação das jornadas e à responsabilização individual dos professores diante das demandas do ensino remoto.

Paralelamente, os estudos também revelam impactos significativos dessas transformações sobre a saúde docente. Assunção e Maia (2025), ao analisarem indicadores nacionais das condições de trabalho e saúde de professores da educação básica, associam pressão laboral, violência verbal, falta de apoio institucional e pouca autonomia aos processos de adoecimento profissional. Em perspectiva semelhante, Prata-Ferreira e Vasques-Menezes (2021) discutem o sofrimento psíquico e os conflitos vivenciados por professores universitários, evidenciando tensões entre realização profissional e intensificação das demandas laborais. Assim, o conjunto dos trabalhos indica que a precarização do trabalho docente ultrapassa dimensões exclusivamente salariais ou contratuais, manifestando-se também na intensificação das exigências emocionais, cognitivas e subjetivas relacionadas ao exercício da docência.

No tema 2, políticas neoliberais, gerencialismo e performatividade, foram agrupados os estudos que analisam os impactos das racionalidades neoliberais sobre as políticas educacionais e suas implicações para o trabalho docente. Os trabalhos evidenciam a ampliação de mecanismos de controle, avaliação, responsabilização e padronização curricular, articulados à incorporação de princípios empresariais e gerenciais na organização da educação pública. Nesse conjunto, destacam-se debates relacionados à meritocracia, às avaliações externas, à influência de organismos internacionais, à lógica performativa e à crescente subordinação das políticas educacionais às demandas do mercado.

Tessaro, Costa e Souza (2021) discutem as influências históricas do neoliberalismo sobre o campo educacional brasileiro, evidenciando como as reformas educacionais passam a operar sob racionalidades vinculadas à eficiência, competitividade e adequação às demandas econômicas. Em perspectiva semelhante, Campos e Francisco (2024) analisam as recomendações do Banco Mundial para a educação brasileira, identificando a intensificação de processos de precarização docente articulados às políticas de ajuste fiscal, privatização e racionalização do gasto público. Os autores demonstram que tais diretrizes contribuem para o enfraquecimento da educação pública e para a ampliação de mecanismos de flexibilização do trabalho docente.

Os estudos também evidenciam o fortalecimento de dispositivos de controle e responsabilização no cotidiano escolar. Richter, Souza e Silva (2016), ao analisarem os testes estandardizados na educação brasileira, identificam a consolidação de uma lógica meritocrática baseada na responsabilização unilateral dos docentes pelos resultados educacionais, associada à intensificação do trabalho e à competitividade escolar. Na mesma direção, Ximenes, Silva e Melo (2022) discutem os impactos da BNCC e da BNC-Formação sobre a formação docente, argumentando que tais políticas reforçam processos de padronização curricular e alinhamento tecnocrático da docência às racionalidades gerenciais. Já Cabral, Onofre e Laffin (2022), ao investigarem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação de liberdade, evidenciam como as reformas neoliberais também atravessam modalidades específicas da educação, produzindo impactos sobre a organização do trabalho docente e sobre as políticas públicas educacionais.

De modo geral, os trabalhos agrupados neste tema indicam que as políticas educacionais contemporâneas têm sido fortemente marcadas pela incorporação de princípios neoliberais e gerenciais, cujos efeitos incidem diretamente sobre a autonomia docente, os processos formativos e as formas de organização do trabalho pedagógico. Observa-se, assim, a consolidação de mecanismos de performatividade e regulação que deslocam progressivamente a docência para uma lógica orientada por resultados, produtividade e adaptação às demandas institucionais.

Por fim, no tema 3, reconfigurações da docência: tecnologia, pandemia, formação e autonomia, foram agrupados os estudos que discutem as mudanças recentes do trabalho docente diante da expansão das tecnologias digitais, das políticas de formação e das transformações intensificadas pelo contexto pandêmico. Os trabalhos indicam que a docência vem sendo progressivamente reorganizada por novas formas de mediação tecnológica, redefinição curricular e ampliação das exigências relacionadas ao uso de plataformas digitais, produzindo impactos sobre a autonomia, a profissionalidade e as relações pedagógicas.

Os estudos relacionados à pandemia evidenciam que o ensino remoto e a incorporação intensiva de tecnologias digitais ampliaram processos de intensificação e reorganização do trabalho docente. Zanlorenzi, Liebel e Carvalho (2021) e Brito e Guedes (2023) demonstram que a ausência de políticas educacionais estruturadas para o enfrentamento da pandemia produziu sobrecarga laboral, ampliação das exigências pedagógicas e redefinição das prioridades da docência. Além disso, Barreto (2021) e Meireles e Adão (2025) problematizam os impactos da plataformização da educação e da atuação das Big Techs sobre a escola pública, indicando que a expansão das tecnologias digitais representa não apenas uma transformação técnica, mas também novas formas de reorganização e controle do trabalho docente.

Paralelamente, os estudos reunidos neste tema evidenciam tensões relacionadas à formação e à autonomia docente. Moura e Lopes (2023) discutem os impactos da padronização curricular sobre a profissionalidade docente, enquanto Kalmus e Souza (2016) e Mamede (2020) demonstram que as políticas de formação e organização da carreira docente produzem disputas relacionadas à autonomia, às formas de profissionalização e às possibilidades de

atuação crítica dos professores. Assim, os trabalhos analisados indicam que as transformações recentes da docência extrapolam mudanças tecnológicas ou contextuais, expressando processos mais amplos de reconfiguração do trabalho docente contemporâneo.

Os estudos analisados indicam que as transformações contemporâneas do trabalho docente estão relacionadas à intensificação laboral, à ampliação de mecanismos de controle e à incorporação de racionalidades neoliberais na educação pública. Evidenciam-se processos de precarização, flexibilização das relações de trabalho, adoecimento profissional e redução da autonomia pedagógica, agravados pelas reconfigurações tecnológicas e pelo contexto pandêmico. Nesse cenário, o trabalho docente constitui uma categoria central para compreender as disputas em torno da profissionalidade e da organização do trabalho escolar.

Palavras-chave: trabalho docente; precarização; gerencialismo; profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; MAIA, Emanuella Gomes. Indicadores das condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, 2025.

BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

BRITO, Ana Gleysce; GUEDES, Gilmar Barbosa. Reestruturação do trabalho docente na educação básica pública cearense durante a pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades no contexto pós-pandêmico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023.

CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

CAÇÃO, Maria Izaura. Questões sobre o trabalho docente na rede estadual paulista. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, 2017.

CAMPOS, Luana; FRANCISCO, Marcos Vinícius. Faces da precarização do trabalho docente no Brasil: um olhar sobre as recomendações do Banco Mundial a partir do documento "Um ajuste justo". **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 24, 2024.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, 2016.

MAMEDE, Maíra de Araujo. O corpo docente frente às políticas de educação prioritária na França: formação, entrada no trabalho e trajetórias profissionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

MEDEIROS, Danyela Martins. O teletrabalho durante a pandemia da COVID-19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 53, 2021.

MEIRELES, Jacqueline; ADÃO, Felipe da Silva Pinto. Plataformização da educação em tempos de colonialismo digital: reconfigurações da relação professor-estudante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, 2025.

MOURA, Juliana Andrade; LOPES, Claudivan Sanches. Currículo e profissionalidade docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, n. 3, 2023.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neusa Maria. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, 2016.

PORFÍRIO, Luciana Cristina; ARANHA, Wellington Luiz Alves. (Des)profissionalização e o professor não professor nas escolas estaduais paulistas. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 2, 2020.

PRATA-FERREIRA, Paula Andréa; VASQUES-MENEZES, Ione. Conflitos do professor universitário: o que sabemos sobre isso? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 26, 2021.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, 2016.

TESSARO, Nádia da Silva; COSTA, Maria Luísa Furlan; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, n. 56, 2021.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, 2022.

ZANLORENZI, Maria Josélia; LIEBEL, Samuel; CARVALHO, Saulo Rodrigues de. Docência do ensino superior no contexto pandêmico da COVID-19. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, 2021.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM NARRATIVAS DE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: POR UMA CRÍTICA BENJAMINIANA À (DE)FORMAÇÃO NEOLIBERAL

SERRAGLIO, Daniela
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
daniela.s@unochapeco.edu.br

Este texto faz parte de uma investigação maior que se realiza no âmbito de um curso de mestrado em Educação, inserindo-se no campo de estudos da formação de professores. O presente estudo tem como tema central narrativas docentes sobre formação continuada. A partir de um recorte da pesquisa, coloca-se a questão: quais são as potencialidades do pensamento de Walter Benjamin ao problematizar a formação continuada no contexto do neoliberalismo? O objetivo geral é identificar as potencialidades das proposições de Walter Benjamin para pensar a formação continuada docente no contexto do neoliberalismo. Como objetivos específicos, temos: apresentar os conceitos de narrativa, memória e experiência a partir da obra de Walter Benjamin, incluindo alguns de seus comentadores; contextualizar panoramicamente a formação de professores e a formação continuada no contexto neoliberal; evidenciar as potencialidades dos conceitos de narrativa, memória e experiência como contraponto às concepções neoliberais de (de)formação.

A proposta defende, portanto, que a narrativa, por conjugar as questões que envolvem conceitos-chave da obra benjaminiana, memória e experiência, se estabelece como um método não-normativo que possui potências éticas e políticas, e não apenas teóricas, para visualizar possibilidades de formação além de capacitações técnicas. Considera-se que os conceitos de narrativa, memória e experiência (Benjamin, 1987; Gagnebin, 2006; Dal Magro, Almeida, 2023), bem como as relações entre a formação docente e os contextos socioculturais (Nóvoa, 2019; 2023; 2024; Gatti, 2003; 2008; 2021; 2021; André, 2012) articulados ao que tem definido o cenário escolar atual que se associa ao neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016) são potentes para problematizar a formação docente no âmbito da formação humana. A intenção é oferecer uma proposta útil para se pensar e problematizar o campo de estudos da formação de professores (especialmente o associado à formação continuada, tema principal da pesquisa) reforçando o posicionamento e a implicação de quem pesquisa na investigação.

Walter Benjamin apresenta a narrativa como uma forma fundamental de transmissão da experiência humana, construída coletivamente ao longo das gerações. Para Benjamin, a modernidade capitalista promoveu o gradual enfraquecimento dessa prática, substituindo-a pela lógica imediatista da informação.

> [...] com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes – destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação (Benjamin, 1987, p. 202).

A narrativa exige tempo, escuta e elaboração, a informação é efêmera e imediata. Ao longo da história, a humanidade construiu conhecimentos por meio de narrativas, experiências compartilhadas, reflexões e memórias que foram transmitidas entre gerações. Esse patrimônio cultural e humano foi fundamental para o desenvolvimento das sociedades. Entretanto, quando a experiência perde espaço para a simples reprodução de informações, corre-se o risco de enfraquecer aquilo que nos constitui como humanos: a capacidade de dialogar, refletir, compreender o outro e atribuir sentido às vivências. O que acontece, afinal, quando a formação continuada é compreendida como conjunto difuso de "capacitações"? A analogia permite algumas inferências que reforçam os sentidos éticos e políticos da pesquisa no campo da formação docente no contexto do neoliberalismo.

Ao considerar a formação de professores, e, em consequência, a formação continuada, no âmbito da formação humana não se reduz à dimensão técnica ou ao simples "saber fazer". A educação vai muito além da execução de tarefas e da transmissão mecânica de conteúdo. O professor, em seu processo formativo, necessita desenvolver a capacidade crítica e reflexiva sobre sua prática pedagógica, compreendendo as concepções que orientam seu fazer educativo diante das complexidades presentes no cotidiano escolar.

Ao discutir a narrativa, Benjamin destaca a importância de abrir espaço para múltiplas interpretações, os episódios narrados, o "extraordinário" e o "miraculoso" (Benjamin, 1987, p. 203) são vistos para além da simples referência à informação. Quando se entrevista professores na realização de uma pesquisa em Educação, não se tem acesso às informações, mas à amplitude de significados que emergem da narrativa. Assim, a narrativa pode ser associada à formação de professores, na medida em que valoriza o fazer docente, as experiências vividas e as reflexões construídas coletivamente. A narrativa organiza a experiência. Em tempos neoliberais, Dardot e Laval (2016) alertam para a formação do "sujeito neoliberal" ou o "sujeito empresarial" que pode também ser relacionado com o perfil de professor pensado a partir da formação inicial e continuada. Cursos rápidos, com pouco ou nenhum acompanhamento, sem densidade teórica que visam apenas melhorar desempenhos individuais. Nessa tipologia de (de)formação, pouco se considera a experiência dos professores, seus propósitos, sua formação inicial, a disciplina e os conceitos teóricos da área do professor, etc.

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar, na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está

> interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório (Benjamin, 1987, p. 205).

Dal Magro e Almeida (2023), ao desdobrarem a perspectiva de Benjamin em relação à narrativa, destacam o poder das palavras: ao falar, podemos expressar quem somos. Mas não dizemos apenas sobre nós mesmos, como essências de si. Narramos nós e o mundo. O ato de narrar está intimamente ligado à memória, elemento central na construção do conhecimento. Durante séculos, a humanidade utilizou a memória como forma de preservar experiências, para transmitir saberes entre gerações. Como afirma Benjamin:

> A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte (Benjamin, 1987, p. 210).

Essa apropriação, destacada por Benjamin, significa que a memória não é apenas uma recolha de dados, do que aconteceu, mas a narrativa de experiência daquilo que aconteceu. Para Jeanne Marie Gagnebin, importante interlocutora das reflexões de Walter Benjamin, a memória não deve ser compreendida apenas como um resgate passivo de fatos, mas como uma atividade ética e política de resistência ao esquecimento: "A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente." (Gagnebin, 2006, p. 55)". Dessa forma, lembrar torna-se um "dever" que nos obriga a encarar o sofrimento indizível e a transformar essa dor em uma transmissão simbólica capaz de dar sentido humano ao mundo e inventar o presente. No caso da formação, estabelecendo esse diálogo com os professores sobre os sentidos que constroem acerca da formação continuada, podemos vislumbrar aspectos desse indizível, daquilo que não participa da concepção hegemônica, do que foi silenciado ou permanece em silêncio.

A partir dessa compreensão, destaca-se a relevância das narrativas nas pesquisas em educação, especialmente porque a memória docente é carregada de significados e experiências construídas no cotidiano dos processos educativos e formativos. Quando essas experiências não são registradas e compartilhadas, corre-se o risco de perder um importante patrimônio de saberes construídos historicamente.

> Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida – uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer (Benjamin,1987, p. 221).

Ao considerar os processos da formação docente, é interessante pensar no que seria a figura do narrador benjaminiano: o professor "experiente" que acolhe o docente iniciante e com ele compartilha saberes construídos ao longo da sua trajetória profissional. Podemos pensar o quanto essa figura encontra-se, em um contexto de precarização do trabalho docente, tal qual o narrador de Benjamin, em extinção.

A concepção de história de Walter Benjamin, oferece um arcabouço teórico potente para questionar as lógicas da formação continuada de professores sob a égide do neoliberalismo, especialmente ao tensionar as noções de memória e progresso. Em sua época, Benjamin foi inovador ao problematizar as relações entre memória e história e as próprias formas de produzir o conhecimento histórico. Traçando uma analogia, pode-se concluir que a formação continuada, quando encarada apenas como uma atualização constante para um futuro supostamente melhor, ignora o "amontoado de ruínas" que as políticas de precarização do trabalho docente geram no presente. Benjamin ilustra essa cegueira através da figura do anjo da história:

> Um anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. [...] Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (Benjamin, 1987, p. 226).

Ao articular os diferentes tempos, Benjamin não concorda que a história seria o estudo do passado, mas de experiências do passado que se estendem no presente em forma de ruínas, como escombros deixados de lado pela ideologia do progresso civilizatório. É preciso olhar com atenção ao cotidiano e identificar a tradição, identificando a sua imobilidade, tendência à permanência:

> Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. [...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (Benjamin, 1987, p. 224-225).

Uma reflexão crítica exige que o professor não aceite a história da educação como um fluxo natural de melhorias técnicas, mas como uma construção saturada de "agoras". A memória serve para interromper o *continuum* da história oficial, permitindo que a formação seja um espaço de emancipação e não de adestramento.

No contexto neoliberal, a formação continuada é muitas vezes apresentada como uma necessidade de atualização constante como frente à obsolescência tecnológica. No entanto, essa "atualização" assemelha-se ao que Benjamin descreve como uma "miséria de experiências", onde o excesso de estímulos e dados não se traduz em

sabedoria. A narrativa, tradicionalmente, era o meio pelo qual a experiência era transmitida de geração em geração, conferindo sentido à vida através da memória coletiva.

Analisando o contexto da Primeira Guerra Mundial, Benjamin observa o declínio dessa capacidade de trocar experiências:

> Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. (Benjamin, 1994, p. 114).

A potencialidade das relações entre memória e experiência reside justamente em seu caráter emancipatório: permitem que o sujeito não seja apenas um receptáculo de informações, mas um construtor de sentidos. A perda desse lastro histórico em favor do imediatismo é compreendida como o empobrecimento da experiência:-"Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do "atual" (Benjamin, 1994, p. 119).

Como as ideias de Benjamin podem ser articuladas ao campo de pesquisa da formação de professores, especialmente a formação continuada? Ao elencar referências fundamentais do campo, encontra-se em António Nóvoa (2024; 2023; 2019) a confirmação de que a formação não pode ser um evento pontual, mas um processo ancorado na reflexão sobre a própria prática e na construção da identidade docente dentro do espaço escolar.

Além da identidade docente, Bernardete A. Gatti (2008; 2003; 2021) e Marli André (2012) reforçam a concepção de que a formação depende do reconhecimento da complexidade sociocultural do trabalho docente e da superação de modelos genéricos que ignoram os saberes produzidos pelos próprios professores.

Como nos ensina Walter Benjamin, o narrador (ou o professor, no caso de nosso estudo) é aquele que sabe dar conselhos, transformando experiências em saber incorporado e resistindo ao esquecimento social imposto pela pressa da modernidade. O narrador sabe dar conselhos não porque se trata de um esperto habituado ao sistema, mas ao contrário. É a memória a fonte fecunda disso que Benjamin chama de sabedoria.

O trabalho com a pesquisa narrativa, de certa forma, possibilita produzir e analisar as histórias de vida, compreendendo as experiências humanas, dando importância em como os indivíduos constroem sentido e identidade através de suas narrativas pessoais, acolhendo suas vivências de forma detalhada e contextualizada, como um processo de criação de significado e não apenas como fatos isolados.

Inúmeros trabalhos de pesquisa, muitos produzidos nas últimas décadas, destacaram as narrativas como eixo pelo qual é possível a realização de percursos investigativos. Em um levantamento realizado durante o percurso que deu origem a este texto, foi possível encontrar o conjunto de 55 estudos que articularam narrativas docentes,

contextos, práticas e experiências. Nesse conjunto, a pesquisa de campo, com a utilização de entrevistas, emerge como um dos procedimentos mais utilizados. A entrevista é uma forma de oportunizar o compartilhamento de trajetórias que constituem a identidade profissional docente. Os trabalhos consideram que são muitos os fatores que podem influenciar a profissionalidade docente. Isto é, os professores são sujeitos sociais que se relacionam com outros e com os contextos nos quais se inserem. Não se pode separar do social, familiar, espiritual entre outros que constituem, afinal, o que se pode chamar de sujeito professor. Pode-se afirmar que os estudos convergem na defesa de que o desenvolvimento profissional precisa ser contínuo, consistente e acolhedor.

Ainda que os trabalhos levantados panoramicamente tenham problematizado o campo da formação de professores a partir da ideia de formação humana, no geral, não se verificou a alusão direta ou evidente à obra benjaminiana e, sobretudo, aos sentidos dados por Benjamin aos conceitos de memória, experiência e narrativa. Recuperar esses sentidos quando as ideias que circulam sobre a formação continuada encontram-se nos escombros do neoliberalismo, é uma atitude ética e política significativa. A crítica benjaminiana à história e suas relações com a memória, a narrativa e a experiência, bem como em relação à modernidade capitalista pode ser um manancial interessante para dar novos sentidos, junto com os professores, à experiência da formação docente.

Palavras-chave: formação continuada; Walter Benjamin; narrativas de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

DAL MAGRO, M. L. P.; ALMEIDA, D. O. D. B. Pensando a pandemia entre o trauma e o testemunho: Algumas palavras sobre dor e coragem. *In*: DAL MAGRO, M. L. P.; VENDRUSCOLO, C.; PIECZKOWSKI, T. M. Z.(orgs.). **Diálogos sobre a pandemia**: vivências de profissionais e usuários das políticas de educação, saúde e assistência social. Chapecó: Argos, 2023. p. 17-29.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Brasil Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, Maracay, v. 42, n. e2, p. 01–17, 2021.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 1, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedades e Culturas**, Lisboa, n. 67, p. 1-14, abr. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: UM OLHAR PARA O CONTEXTO NACIONAL

DEMARCO, Gabriella Galvagna
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
demarco.gabriella2@hotmail.com

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
sandra.pierozan@uffs.edu.br

SILVA, Antônio Ivan da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
ivan.peixes@gmail.com

A formação continuada de gestores escolares tem ocupado espaços importantes nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante das transformações políticas, pedagógicas e administrativas que atravessam a escola pública brasileira. Diante disso, discutir a gestão escolar implica compreender que os processos de organização da escola extrapolam dimensões técnico-burocráticas, envolvendo concepções de participação, democratização, autonomia e construção coletiva dos espaços educativos. A atuação dos gestores escolares, portanto, assume relevância estratégica na materialização das políticas educacionais e na mediação das relações que constituem o cotidiano escolar, exigindo processos formativos que articulem dimensões políticas, pedagógicas e humanas da gestão.

É nesse panorama que se insere a pesquisa de mestrado intitulada "Gestão Democrática: concepções teóricas na formação dos gestores escolares da Rede Estadual do Rio Grande do Sul", desenvolvida junto à Universidade Federal da Fronteira Sul, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. A investigação dialogou diretamente com o eixo estruturante da Linha de Pesquisa 1 do programa, voltada aos estudos sobre os processos pedagógicos presentes no cotidiano escolar, à formação de professores da educação básica, às metodologias de ensino e aprendizagem e à organização do sistema educacional brasileiro, com ênfase nas políticas e na gestão educacional. Embora as temáticas da gestão escolar e da formação docente contem com significativa produção acadêmica, a articulação entre ambas ainda se apresenta como um campo pouco explorado e em disputa no âmbito das pesquisas educacionais, sobretudo no que se refere à formação continuada de profissionais que ocupam cargos de gestão escolar.

Partindo dessa problemática, a pesquisa buscou compreender quais concepções de gestão democrática estão presentes no Curso de Formação de Gestores Escolares ofertado pela rede estadual do Rio Grande do Sul, considerando seus circuitos formativos e os desdobramentos dessas concepções na atuação de gestores de escolas estaduais do município de Erechim/RS. O teve como objetivo geral analisar as concepções de gestão democrática presentes nos processos formativos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, considerando tanto os materiais disponibilizados em canais institucionais quanto as experiências vivenciadas pelos gestores participantes da formação.

Como recorte específico, este trabalho direcionou-se à análise teórica acerca da formação continuada de gestores escolares, eixo que sustentou o desenvolvimento da pesquisa, no contexto das políticas educacionais brasileiras e da constituição histórica da formação do gestor escolar no país, sem abarcar a totalidade dos procedimentos metodológicos e resultados obtidos.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, situada no campo da pesquisa educacional, desenvolvida por meio de estudo bibliográfico "a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...] já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados" (Severino, 2007, p. 122), e documental, lembrando de que a "escolha dos documentos não é aleatória" (Ludke; André, 1986, p. 40) uma vez que há intencionalidades, hipóteses e problematizações orientando sua seleção e análise. Nesse sentido, este resumo expandido buscou compreender os movimentos históricos, políticos e educacionais que constituíram a formação de gestores escolares no Brasil, evidenciando as disputas, avanços e contradições presentes nas políticas de formação e na organização da gestão educacional contemporânea.

Partindo da compreensão da educação como prática histórica, coletiva e intencional, entende-se que os processos formativos voltados aos profissionais da educação constituem-se como caminhos significativos na construção social e política. A partir dessas premissas, a formação dos sujeitos que atuam nas instituições escolares tem ocupado espaço relevante nos debates educacionais, tanto no campo acadêmico quanto nas políticas públicas, especialmente diante das transformações sociais, pedagógicas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Entre essas discussões, destaca-se a necessidade de compreender a formação dos gestores escolares não apenas como requisito técnico-administrativo, mas como dimensão fundamental para o desenvolvimento da gestão democrática e para a consolidação da escola pública enquanto espaço de participação, autonomia e construção coletiva.

Ao reconhecer a escola como ambiente de formação integral dos sujeitos, torna-se necessário refletir também sobre os processos formativos daqueles que assumem funções de gestão. Embora a formação docente e a gestão escolar sejam amplamente discutidas na área da educação, a articulação entre ambas ainda se apresenta como um campo em disputa, especialmente quando se analisa a especificidade da atuação do gestor escolar. Isso porque a gestão demanda conhecimentos que extrapolam as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, envolvendo dimensões políticas, administrativas, organizacionais e coletivas. Nesse sentido, a formação continuada

dos gestores escolares assume papel estratégico na constituição de práticas democráticas e participativas no interior das instituições de ensino (Demarco, 2025).

Historicamente, a formação dos profissionais da educação no Brasil passou por diferentes movimentos vinculados aos projetos de sociedade e às demandas políticas de cada período. Em meados do século XIX, a criação das Escolas Normais representou um marco importante para a institucionalização da formação docente no país, processo que "colaborou para atribuir caráter profissional à função docente, diminuindo, aos poucos, a atuação de professores leigos, que até aquele momento era quase que exclusiva na educação do país" (Prado, 2020, p. 9). Posteriormente, já no início do século XX, ampliam-se as preocupações com a formação para o ensino secundário, momento em que ocorre "o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o secundário, correspondendo hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos" (Prado, 2020, p. 9). Tais movimentos evidenciam que a profissionalização da educação foi sendo construída gradativamente, acompanhando as transformações do sistema educacional brasileiro.

Ao longo desse percurso histórico, as discussões acerca da administração escolar passam a ganhar maior visibilidade, especialmente a partir das influências do Movimento da Escola Nova. Vinculado aos ideais de modernização da sociedade e democratização do ensino, o movimento defendia que "uma escola comum (única), laica, gratuita, obrigatória e coeducativa seria uma instituição verdadeiramente democrática e, portanto, ajustada aos desafios de construir uma sociedade moderna, inclusiva e autônoma" (Brandão, 1999, p. 96). A partir dessas discussões, intensificam-se os debates sobre a necessidade de organização dos sistemas educacionais e sobre a especificidade da administração escolar, compreendendo que a condução das instituições de ensino exigia formação própria e conhecimentos relacionados às dinâmicas educacionais.

Ao longo do século XX, a formação para atuação em cargos de orientação, supervisão e administração escolar passou a integrar as políticas educacionais brasileiras. A Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu que o ensino normal possuía como finalidade "a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância" (Brasil, 1961). Tal movimento evidencia a consolidação de uma perspectiva que passa a compreender a gestão escolar como campo específico de atuação profissional, exigindo processos formativos próprios para o exercício dessas funções.

Entretanto, os percursos históricos da gestão escolar no Brasil também foram marcados por concepções tecnicistas e centralizadoras, especialmente durante o período da ditadura militar e nas décadas posteriores. Com o avanço das perspectivas neoliberais nas décadas de 1980 e 1990, a escola passa a sofrer influências cada vez mais intensas das lógicas empresariais e produtivistas, fazendo com que a educação fosse submetida a parâmetros administrativos voltados à eficiência e ao desempenho. Sob esta lógica, a escola adquire a condição de instituição "descaracterizada enquanto atividade humana específica, submetida a uma avaliação cujo critério é a produtividade

no sentido que a sociedade capitalista lhe atribui" (Maia, 2008, p. 32). Tal cenário evidencia que as concepções de gestão escolar não são neutras, mas articulam-se diretamente aos projetos políticos e econômicos em disputa na sociedade.

Com o processo de redemocratização do país, ampliam-se os debates acerca da gestão democrática da educação pública. A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 consolidam a gestão democrática como princípio do ensino público, reafirmando a importância da participação coletiva, da autonomia escolar e da construção compartilhada dos processos educativos. A LDB também reforça a necessidade de formação específica para os profissionais da educação, reconhecendo como trabalhadores da área os sujeitos habilitados para atuação em funções pedagógicas e de gestão, incluindo profissionais com formação em administração, supervisão, planejamento e orientação educacional (Brasil, 1996; 2023). Diante desse cenário, a legislação evidencia a compreensão de que a atuação na gestão escolar requer conhecimentos científicos, pedagógicos e políticos específicos, articulados às demandas concretas do cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, a formação continuada passa a ocupar posição estratégica nas políticas públicas educacionais. O Plano Nacional de Educação de 2001 já reconhecia a qualificação docente como um dos principais desafios da educação brasileira, afirmando que a formação continuada deveria ser garantida pelos sistemas de ensino em parceria com instituições de educação superior (Brasil, 2001). Posteriormente, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) amplia essa discussão ao estabelecer metas voltadas tanto à valorização profissional quanto à efetivação da gestão democrática, defendendo a formação de profissionais comprometidos com valores democráticos, direitos humanos, participação social e inclusão. Essas políticas revelam disputas em torno dos sentidos atribuídos à educação, à gestão escolar e ao papel social da escola pública.

Inserido neste debate, destaca-se também o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, cujo objetivo esteve voltado à formação continuada de gestores das escolas públicas, fundamentado nos princípios da gestão democrática e da qualidade social da educação. A criação de cursos de especialização, aperfeiçoamento e formação em gestão escolar evidencia o reconhecimento, por parte das políticas educacionais, de que a atuação dos gestores demanda processos permanentes de qualificação. Entretanto, a própria constituição dessas políticas revela tensões entre concepções de formação voltadas à racionalidade técnica e perspectivas que defendem uma gestão participativa, crítica e comprometida com a transformação social (Demarco, 2025).

As metas presentes nos Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014) reforçam essa relação entre formação continuada e gestão democrática, ao defenderem mecanismos de participação da comunidade escolar, fortalecimento dos conselhos escolares, autonomia das instituições e processos democráticos de escolha dos gestores. Essas diretrizes demonstram que a gestão democrática não se limita à dimensão administrativa da escola,

mas envolve processos coletivos de construção política, pedagógica e social, diretamente relacionados às formas de organização da educação pública e às concepções de formação dos profissionais que nela atuam (Demarco, 2025).

Dessa forma, "compreender as políticas educacionais e os marcos normativos que fundamentam a formação dos gestores é essencial para que se fortaleça a atuação da escola pública como espaço de participação ativa, equidade social e emancipação de sujeitos" (Demarco, 2025, p. 34). Nessa perspectiva, torna-se possível identificar que a formação continuada dos gestores não se constitui como estratégia "técnica de aperfeiçoamento administrativo", mas como espaço de disputa política e epistemológica acerca dos sentidos da gestão democrática, da participação coletiva e do papel social da escola pública. As políticas de formação, os marcos normativos e os programas educacionais revelam diferentes concepções de educação e de gestão escolar, permitindo compreender que a sua atuação está diretamente vinculada aos projetos de sociedade em disputa no campo educacional e às formas de materialização da gestão democrática no cotidiano das instituições escolares.

Assim, ainda que este resumo não apresente os resultados empíricos da pesquisa, o percurso teórico aqui delineado evidencia a centralidade da formação continuada de gestores como elemento explicativo de sua própria escolha investigativa, revelando-a como espaço de disputa e de construção de sentidos sobre a gestão democrática.

Palavras-chave: gestão democrática; formação continuada; políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. l.], 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024:** Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei no 14.644, de 2 de agosto de 2023.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023- 2026/2023/lei/L14644.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRANDÃO, Z. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 80. n. 194. p. 95-101. jan./abr. 1999.

DEMARCO, G. G.. **Gestão democrática: concepções teóricas na formação dos gestores escolares da rede estadual do Rio Grande do Sul.** 2025. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2025.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, G. Z. A. As Publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 24. n. 1. Jan/abr. 2008. p. 31-50. Disponível em: http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_03.pdf. Acesso em 15 mar. de 2024.

PRADO, D. S. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889).** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE NÓVOA, TARDIF E IMBERNÓN

VALIM, Gislaine Martins
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
gisavalim@gmail.com

ARNDT, Fabiana Woitko
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fabianawoitko@gmail.com

A formação continuada de professores constitui, na contemporaneidade, um dos eixos estruturantes do debate acerca da qualidade do ensino, e do desenvolvimento da profissionalidade docente. Longe de se reduzir à mera atualização de repertórios técnicos ou à acumulação de certificados, ela se inscreve em um campo de disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas que exigem rigorosa análise crítica. E consequentemente um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e "por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (Nóvoa, 2002, p.57).

Em um cenário marcado por rápidas e profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, compreender os fundamentos teóricos que orientam a formação do educador torna-se não apenas pertinente, mas urgente. Nesse contexto, o presente ensaio propõe uma reflexão acadêmica acerca da formação continuada e da profissionalidade docente, a partir das contribuições de três autores que figuram entre as referências mais influentes nesse campo: o português António Nóvoa (2002), o canadense Maurice Tardif (2014) e o espanhol Francisco Imbernón (2009).

O desafio central que persiste no horizonte das políticas e das práticas educacionais consiste em compreender como concretizar uma formação reflexiva, colaborativa e emancipatória em sistemas de ensino atravessados pela precarização do trabalho e pela intensificação crescente das tarefas docentes.

Nóvoa (2002) representa, no debate contemporâneo, uma ruptura epistemológica com os modelos de formação assentados na lógica tecnicista e aplicacionista. A formação continuada, segundo Nóvoa (2002), não deve ser entendida como mera acumulação de cursos, seminários ou técnicas importadas de forma externa. Pelo contrário, ela se constrói a partir de um processo de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e da reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional do docente. Nesse sentido, "surge à necessidade de construir uma visão dos professores como profissionais reflexivos" (Nóvoa, 2002, p. 37).

A perspectiva em questão desloca o eixo da formação, afastando-se da centralidade em conteúdos prescritos por instâncias externas. Em vez de se pautar por diretrizes impostas, a formação deve emergir de modo endógeno, isto é, a partir dos próprios sujeitos e dos espaços escolares, concebidos como lugares privilegiados de aprendizagem e de produção de saber.

Todavia, nas instituições educacionais, evidencia-se uma tensão estrutural entre a lógica organizacional vigente e a necessidade de promover a construção coletiva do saber docente. Essa contradição revela os limites de modelos burocráticos e hierárquicos que, muitas vezes, dificultam práticas colaborativas e reflexivas, essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores e para a consolidação de comunidades de aprendizagem. Desse modo, o autor afirma que:

> A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes (Nóvoa, 2002, p. 39).

Nóvoa (2002) defende que é necessário investir simultaneamente na pessoa-professor e na organização-escola, concebendo a formação como um processo coletivo e investigativo.Nesse contexto, o autor afirma "A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (Nóvoa, 2002, p.38). Tal abordagem enfatiza a autonomia dos atores educativos e reconhece a escola não apenas como reprodutora de conhecimentos, mas como instância criadora e transformadora, capaz de gerar práticas e saberes contextualizados às realidades vividas.

Nessa concepção, o desenvolvimento profissional docente articula-se intrinsecamente ao desenvolvimento institucional da escola, de modo que a profissionalização e a redefinição da carreira deixam de configurar-se como projetos estritamente individuais, assumindo um caráter coletivo, inscrito em culturas escolares colaborativas. A dimensão identitária adquire, portanto, centralidade analítica, uma vez que ser professor implica um processo contínuo de constituição de si, no qual experiências vividas, crenças pedagógicas e relações estabelecidas com os pares se entrelaçam de maneira indissociável. O autor enfatiza, contudo, que:

> É difícil imaginar que eles podem encontrar as respostas pertinentes, apenas através de iniciativas individuais ou de dinâmicas sindicais. Reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na ação pedagógica, no trabalho escolar e na formação e supervisão (Nóvoa, 2002, p.45).

Desse modo, o autor denuncia a fragmentação das práticas formativas e ressalta que apenas o fortalecimento de espaços colaborativos pode gerar respostas significativas para os desafios da profissão. Esse posicionamento é

relevante porque desloca o foco da formação individualizada para a construção de comunidades de aprendizagem, nas quais o saber pedagógico é produzido e compartilhado de forma crítica e reflexiva. Contudo, é necessário problematizar que a efetivação dessa dimensão coletiva depende de condições institucionais e políticas que nem sempre estão presentes nas escolas, o que exige pensar em estratégias de gestão e políticas públicas que favoreçam a cooperação e a valorização da prática docente.

Tardif (2014) acrescenta ao debate uma perspectiva epistemológica rigorosa acerca da natureza dos saberes que fundamentam a prática docente. Para esse autor, o saber profissional do professor é essencialmente plural, constituindo-se como um amálgama de conhecimentos provenientes de diferentes fontes: a formação profissional inicial, os currículos, as disciplinas científicas e, de modo central, a experiência cotidiana no exercício da docência.

Essa pluralidade não é acidental; ela reflete a própria complexidade do trabalho educativo, que não se deixa capturar por nenhuma teoria única ou por prescrições elaboradas à distância da sala de aula. Nesse sentido, a prática docente exige muito mais do que a simples aplicação de métodos previamente definidos, pois envolve a mobilização de saberes diversos, construídos e reconstruídos no cotidiano escolar. Assim, compreende-se que a docência se constitui em um campo marcado pela imprevisibilidade, pela experiência e pela necessidade constante de adaptação diante das demandas concretas do trabalho pedagógico. Como afirma Tardif (2014, p. 49):

> No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver-se[..]

Tal assertiva reforça que é no enfrentamento dos desafios da prática que o professor constrói seu desenvolvimento profissional, conferindo à docência um caráter dinâmico, plural e formativo. Nesse contexto, Tardif (2014) destaca os saberes experienciais, produzidos pelos próprios docentes no cotidiano da sala de aula e nas interações com os pares.

Imbernón (2009) complementa esse quadro teórico ao defender que a formação permanente deve ser compreendida como um processo contínuo, que ultrapassa a simples atualização técnica ou a transmissão de receitas pedagógicas. Para o autor, a formação docente precisa partir das situações reais e problemáticas do contexto escolar, exigindo reflexão, criatividade e responsabilidade ética.

Com rigor crítico, Imbernón (2009) questiona modelos formativos uniformizados, que reduzem os professores a receptores passivos de fórmulas externas e descontextualizadas da realidade escolar. Em contraposição a essa lógica tecnicista, defende uma formação baseada na colaboração entre pares, no diálogo e na reflexão crítica

sobre as dimensões éticas, sociais e políticas do ensino. Nesse sentido, afirma que uma formação construída a partir das situações problemáticas da prática educativa deve contribuir para a geração de alternativas de mudança nos contextos em que a educação se realiza (Imbernón, 2009, p. 53).

Imbernón (2009) alerta que os desafios da formação docente não se resolvem apenas com a revisão de processos que não geram inovação. Para o autor, não basta aproximar a formação do professorado e do contexto escolar sem a construção de uma nova cultura formativa, capaz de promover processos inovadores na teoria e na prática, abrindo espaço para novas perspectivas e metodologias. Nessa concepção, o horizonte da formação é a conquista da autonomia docente e o protagonismo do educador enquanto intelectual comprometido com a transformação social.

O autor evidencia uma perspectiva crítica ao afirmar: "[..]Quiçá possamos começar a ver as coisas de outro modo e tentar mudar e construir novas formas de ver o ensino e a formação do professorado para transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa" (Imbernón, 2009 p. 25). Sua proposta ultrapassa a dimensão técnica da prática pedagógica e aponta para a necessidade de uma transformação estrutural, em que o ensino e a formação de professores sejam concebidos como instrumentos de mudança social.

Confrontados em perspectiva comparada, os três autores revelam convergências significativas. Em primeiro lugar, todos rejeitam a racionalidade técnica e o modelo aplicacionista, que historicamente separou a produção do conhecimento teórico, atribuída às universidades e aos especialistas, da prática pedagógica relegada aos professores como mera execução. Em segundo lugar, reconhecem a escola como espaço legítimo de formação e situam a reflexão sobre a prática como elemento central do desenvolvimento profissional docente. Tais convergências expressam um consenso epistemológico que orienta abordagens contemporâneas no campo da formação de professores.

No entanto, existem diferenças de ênfase que enriquecem o debate e que não devem ser apagadas em nome de uma síntese apressada. Enquanto Nóvoa (2002) privilegia a dimensão identitária e a importância da organização escolar como contexto formativo, Tardif (2014) debruça-se, com maior rigor analítico, sobre a legitimidade epistemológica e a composição plural dos saberes docentes. Imbernón (2009), por sua vez, acentua a necessidade de uma atitude dialética e interativa diante das transformações sociais e políticas, propondo uma formação orientada pela incerteza e pelo protagonismo coletivo dos educadores.

Essas diferenças não são inconciliáveis; ao contrário, podem ser lidas como perspectivas complementares que, articuladas, oferecem uma compreensão mais densa e multidimensional da formação continuada. Contudo, reconhecer a validade e a necessidade dessas perspectivas teóricas não resolve, por si só, o problema mais urgente que se coloca à formação continuada de professores: como viabilizar, na prática, uma formação reflexiva, colaborativa e emancipatória em sistemas educacionais marcados pela precarização do trabalho docente e pela intensificação crescente das tarefas que pesam sobre o professor?

Esse é, precisamente, o ponto crítico que separa o plano das formulações teóricas do plano das condições objetivas de trabalho. A precarização do vínculo empregatício, a sobrecarga de funções administrativas e pedagógicas, a fragmentação dos tempos e espaços escolares e a ausência de políticas institucionais consistentes de formação em serviço constituem obstáculos concretos que não podem ser ignorados, sob pena de se cair em um idealismo pedagógico que desconsidera a materialidade das condições de trabalho.

Denunciar essa contradição é, também, parte do compromisso acadêmico com a transformação da realidade. Uma possível resposta a esse desafio reside na ressignificação pedagógica de espaços e tempos já existentes na dinâmica escolar. O Conselho de Classe, a hora-atividade e o planejamento coletivo, quando concebidos não como obrigações burocráticas, mas como momentos intencionalmente estruturados de reflexão coletiva sobre a prática, podem converter-se em instâncias genuínas de formação continuada. Trata-se, portanto, de uma aposta na transformação das culturas escolares numa tarefa que demanda, ao mesmo tempo, vontade política das gestões, engajamento coletivo dos professores e apoio institucional efetivo.

As contribuições de Nóvoa (2002), Tardif (2014) e Imbernón (2009) convergem para uma compreensão da formação continuada como um processo que é, ao mesmo tempo, epistemológico, identitário e político. Epistemológico, porque envolve o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes como formas legítimas de conhecimento. Identitário, porque implica a reconstrução permanente do ser professor em diálogo com os pares e com as condições institucionais da escola. Político, porque se insere em disputas mais amplas sobre os projetos de educação e de sociedade que queremos construir.

Concluir este ensaio representa, portanto, um imperativo ético e político: a formação continuada deve ser compreendida não como um favor ou um benefício eventual atribuído ao professor, mas como um direito inalienável da profissão docente e um dever permanente do Estado e das instituições educacionais. Somente quando a formação estiver efetivamente nas mãos dos professores, reconhecendo-os como sujeitos epistêmicos, reflexivos e protagonistas de sua própria trajetória profissional, e quando forem asseguradas condições materiais, institucionais e humanas para sua concretização, será possível edificar uma escola pública capaz de enfrentar, com qualidade, justiça social e compromisso democrático, os desafios complexos e inadiáveis do século XXI.

Palavras-chave: formação continuada; profissionalidade; saberes experienciais; desenvolvimento profissional; reflexão sobre a prática.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendencias.Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO LIMITADOR DA QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

CAMPOS, Jane Acordi
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
janeacordidecampos@gmail.com

CAMPOS, Antônio Valmor de
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
prof.antoniocampos@gmail.com

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
rlb@unesc.net

O presente resumo trata de uma questão de alta relevância, social, acadêmica e humanitária, as situações de violências, principalmente no espaço escolar. A violência no ambiente de aprendizagem provoca traumas e atrapalha o objetivo principal do ambiente escolar, afetando a capacidade social, cultural e intelectual dos estudantes.

De acordo com Assis (2023), é difícil conceituar violência, por ser um fenômeno complexo e multicausal, atingindo todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. A Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza uma definição de violência, quando ocorre o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou um grupo social, resultando em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento.

A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa e exploratória, através de pesquisa bibliográfica e percepções e os efeitos da violência, com profissionais que atuam na rede pública catarinense. A análise da pesquisa deu-se por meios reflexivos, permitindo uma compreensão adequada e visão alargada da real situação das escolas catarinenses, como gestores e docentes percebem e sentem a violência nas escolas.

Este resumo está estruturado em aspectos introdutórios, apresentando o tema, a metodologia adota, o referencial teórico/documental e a importância deste tema, para o meio social, educacional e acadêmico. Na sequência consta uma breve descrição sobre a violência e os principais tipos de violência, seguindo com a violência nas escolas e seus efeitos, nos estudantes e docentes. As considerações finais apresentam uma breve síntese do tema pesquisado, demonstrando as dificuldades cotidianas decorrentes da violência que se manifesta na escola.

O espectro da violência impregna os diferentes espaços sociais: “A violência na sociedade contemporânea é visível e invade subjetiva e objetivamente a vida de todos, interferindo nos desejos, nas ações e nas opções tomadas

por indivíduos e por instituições" (Assis, 2023, p. 15). Também é importante identificar os tipos de violência, facilitando a compreensão, de acordo com a OMS, os principais são:

> Violência física é a forma mais visível, definida como o uso da força física para ofender a integridade ou a saúde corporal de alguém. Caracteriza-se pelo ato intencional, mesmo que não resulte em lesões aparentes;
>
> Violência psicológica é qualquer ação ou omissão que cause dano emocional, diminua a autoestima, prejudique o desenvolvimento ou vise controlar as ações e decisões de alguém;
>
> Violência sexual é qualquer ato de natureza sexual imposto a uma pessoa sem o seu consentimento, que deve ser livre, informado e contínuo. A ausência de um "não" explícito jamais significa um "sim";
>
> Violência patrimonial e financeira que se manifesta pelo controle do dinheiro, impedindo a independência financeira da vítima (como proibi-la de trabalhar), retenção de documentos, destruição de bens pessoais ou uso indevido de seus recursos (ResumeAi, 2025).

Há também a violência institucional apresentada por Shiroma (2022), quando ela ocorre dentro das instituições, através de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas. A fragilidade de recursos materiais, físicos e humanos existentes em muitas escolas e a precária qualidade do ensino público oferecido à população são formas de violência institucional, como exemplo:

> [...] o das agressões sofridas pelos estudantes nas ocupações de 2016, evidenciam que estamos frente a uma tragédia de vastas proporções. O avanço orquestrado de interesses privados do capital com o alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional vem produzindo retrocessos e retirada de direitos conquistados, assegurados, até pouco tempo, na Constituição de 1988 (Shiroma, 2017, p. 19).

Assis (2023) lembra ainda da Violência simbólica, que ocorre por símbolos e sinais de poder, de distinção, de discriminação e de dominação. Constitui o meio pelo qual as classes dominantes mantêm o poder, reproduzindo desse modo as desigualdades. Estes tipos de violência permeiam todos os grupos sociais, portanto atinge sua organização social e estrutural, como as escolas.

As práticas violentas nas escolas têm dominado as discussões entre professores, pais e a comunidade, muitas vezes de forma equivocada. Todos os segmentos escolares sofrem com a violência, os docentes por parte de alunos ou pais, desencadeando processos de adoecimento, que resultam em afastamentos significativos de trabalhadores/as da educação das suas funções pedagógicas e docentes:

> Práticas agressivas de estudantes têm sido relatadas em escolas de todo o mundo e despertado o crescimento de uma linha de investigação que surge com força na última década do século XX,

> inicialmente denominada "segurança nas escolas" e atualmente mais reconhecida pelo termo "violência nas escolas" (Assis, 2023, p. 49).

Segundo Assis (2023), a violência familiar interfere nas escolas, bem como a social com a invasão das escolas para ações violentas, como assaltos à mão armada, agressões, ameaças e lesões corporais. Este tipo de violência que tem se ampliado no Brasil. Porém, geralmente são os professores, que de alguma forma, lidam com a situação, seja enfrentando o aluno ou invasores, porém sempre com efeitos danosos:

> Os tiroteios em escolas, praticados por alunos ou ex-alunos, em geral têm traumatizado profundamente a comunidade escolar, famílias e vizinhança. Esses atos são eventos de extrema violência e têm causado mortes, ferimentos graves e suicídios, envolvendo principalmente os jovens que atacam seus alvos. Diversas e complexas formas de violência estão por trás desse complexo fenômeno (Assis, 2023, p. 59).

Talvez nem seja o papel primordial da escola, porém ela precisa oferecer respostas às situações decorrentes da violência sofrida pelos alunos, para que lhes seja permitido perseguir o objetivo principal do estar na escola, o aprendizado e a formação cidadã. Também os professores são vítimas, tendo na: "[...] tragédia docente como um de seus produtos visíveis e também uma das estratégias de manutenção desse estado de coisas, posto que os professores estão sendo instrumentalizados para difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada (Shiroma, 2017, p. 20).

Como a escola é um espaço de múltiplas concepções, seja na composição do quadro docente, dos estudantes e da comunidade envolvida, é um espaço de profunda difusão e reprodução de violência, que muitas vezes não são contidas adequadamente:

> A lógica do funcionamento das relações estabelecidas nos ambientes escolares se fundamenta na regressão infantil da estereotipia e da personalização. Pois os adultos dificilmente representam figuras de autoridade capazes de seduzir a atenção da criança, a ponto de entusiasmá-la a se esforçar para gradativamente adquirir as características que um dia a identificariam como adulta (Zuin, 2012, p. 191/192).

É importante a visão do autor ao afirmar que a arte de desafiar, expressadas pelas crianças, corresponde à expressão do desejo e, por que não dizer, da pretensão de se igualar aos imortais. Ele trata também da banalização da violência estimulada por recursos audiovisuais cada vez mais agressivos, que consegue movimentar o raciocínio humano. Então o desafio está em compreender o processo de construção das violências, pois depende de fatores que extrapolam as relações interpessoais: "A verdade de que os problemas relativos às práticas de violência presentes nas

escolas são serão resolvidas exclusivamente pelo estabelecimento de vínculos de confiança e respeito entre os alunos e professores" (Zuin, 2012, p. 199). É importante compreender esse processo para reduzir os efeitos da violência e a sua própria manifestação:

> Se o ódio e o afeto convivem contraditoriamente nas relações estabelecidas entre os professores e seus alunos, há várias situações em que ocorre a polarização de um destes vetores, prevalecendo ou dimensão afetivo-respeitosa, ou a hegemonia das afecções psicológicas, e até mesmo físicas, entre os agentes educacionais (Zuin, 2012, p. 199).

O autor observa, no entanto, que há uma ambivalência de sentimentos de amor e ódio, que se faz presente no transcorrer das resoluções dos conflitos edipianos, for deslocada para a relação professor-aluno. A docência torna-se espaço movediço, pois, ao mesmo tempo, os profissionais da educação são pressionados, por resultados massivos e produtos educacionais, nem sempre humanizadores, por outro lado depara-se com o seu próprio "Eu-educador", compromissado com a educação humanizada:

> O modelo do professor, historicamente associado ao do carrasco que pune, adquire novos tons, sobretudo em virtude de suas atitudes ambíguas, principalmente a de defender, em muitas ocasiões, um discurso libertário, mas exerce prática autoritária nas relações desenvolvidas com os alunos (Zuin, 2008, p. 5).

Por outro lado, neste processo, como destaca Shiroma (2017), docentes estão ameaçados e pressionados, levando ao abandono da profissão, pois os salários e a carreira estão precarizados. Toas as formas de violência nas escolas, contra professores, contra estudantes ou demais segmentos da comunidade escolar, resultam em aprendizagem deficitária, com prejuízos na aprendizagem, por deixar de existir o ambiente com as condições adequadas para o aprender.

Na intenção de captar a percepção de docentes em sala de aula na rede pública de Santa Catarina foi realizada uma roda de conversa sobre o tema, na intenção de buscar alternativas de mitigar os efeitos da violência nas escolas onde atuam. Desta atividade apresenta-se o depoimento do colaborador 1 (2025), explicando que há algum tempo, quando estava na gestão escolar, percebeu que a violência não estava só ali de dentro, mas de fora também, pois algumas pessoas entraram na escola e promoveram violência contra alunos e professores.

Por sua vez, o colaborador 2 (2025), lembra que a escola é naturalmente um espaço de tensão e de conflito, porém, a violência se materializa quando esse conflito ultrapassa certos limites no convívio. Já o colaborador 3 (2025) expõe a questão do papel de espectador adotado diante da violência, comportamento comum de autoridades e comunidade escolar, que mesmo presenciando os diversos tipos de violência, não promovem a intervenção

necessária. Também houve relato de violência física: "um estudante jogou uma cadeira em um colega, deixando-o no meio sem saber o que fazer" (Colaborador 3, 2025, s/p). Porém, a prevenção não deve ocorrer, certamente pelas armas nas escolas e por cercas ou portas com detector de metal, mas pela própria educação e mudança cultural.

Apesar das situações desfavoráveis, na roda de conversa foi possível captar a expectativa de resistência e as possibilidades de enfrentamentos à violência, através do diálogo e de escuta, com viés solidário e propositivo na resolução de conflitos: "Apesar de tudo, quando a gente senta pra conversar com os estudantes, muitos se abrem e falam das suas dores deles" (Colaborador 2, 2025, s/p). Então, é preciso manter o "esperançar" presente nas práticas pedagógicas e nas relações escolares, com estratégias de gestão e pedagógicas que fomentem a inclusão, o respeito mútuo e a solidariedade, assim é possível diminuir os impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Cada segmento escolar pode produzir ou sofrer violência, porém os estudantes, por ser maioria na relação são responsáveis por maior parte da violência que ocorre na escola: "A violência dos estudantes se manifesta por meio de situações como: vandalismo, pichações nas paredes, xingamentos e agressões físicas a professores, indisciplinas no recreio e roubos no ambiente escolar" (Assis, 2023, p. 50). O autor apresenta alguns dados sobre violência que vivenciam na escola: "[...] violência entre alunos (88,2%); violência de aluno contra professor (35%); violência de professor contra aluno (15,9%); violência de agentes externos sobre a escola ou seus membros (8%); violência de aluno contra a escola (6%); violência de aluno contra funcionários (3,5%)" (Assis, 2023, p. 51). Estas são amostras que carecem de atenção especial por envolver estudantes, incapazes de enfrentar a violência e os seus efeitos.

Nota-se que nas relações de sala de aula, um crescimento da violência contra docentes no Brasil, nas últimas décadas, inclusive a institucional e do Estado:

> [...] estamos frente a uma tragédia de vastas proporções, sob inúmeras formas e, neste momento, traduzida em retiradas de direitos conquistados pelo menos desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e em avanço orquestrado por interesses privados do capital com alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional (Evangelista, 2018 p. 2).

Muitas vezes a alternativa de superação está no abandono da carreira docente, que pode ser considerada uma fuga, mas na verdade é uma questão de sobrevivência enquanto ser humano, que precisa de dignidade para preservar a própria vida:

> Os elementos que induzem o pedido de exoneração levam em conta o modo como a profissão é escolhida, as insatisfações relacionadas ao salário, ascensão profissional, ao plano de carreira, às relações com o sistema educacional, tanto com o aluno quanto com os demais membros da comunidade escolar (Wagner. Pretto, 2019, p. 7).

Segundo Shiroma (2017), está em curso no país o fenômeno da reconversão docente, que parte de um processo amplo de reconversão laboral ocorrido no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, na reestruturação produtiva, abertura de mercados e reforma do Estado, com a adoção de políticas neoliberais. Os reflexos são diversos, como a deterioração profissional docente. Porém, Assis (2023), pondera que a condição de trabalho de muitos professores brasileiros se constitui em verdadeiro atentado contra a escola, principalmente por considerar que o professor e o aluno, juntos, representam o mais importante pilar de sustentação dessa instituição, portanto limitando as condições da qualidade.

Um dos problemas que assola a docência no Brasil é a responsabilização exclusiva de docentes pelo fracasso escolar. Isso resulta das relações de produção capitalistas: "Um dos componentes da desqualificação docente, mencionado reiteradamente, é a alegada falta de habilidades e competências do professor para usar a tecnologia, entendida como pedra de toque da inovação, competitividade e desenvolvimento" (Shiroma, 2017, p. 23).

Segundo Wagner e Pettro (2019), as exigências da sociedade contemporânea, com rápidas transformações exige constantes mudanças e adaptações, isso provoca em muitos/as professores/as a insatisfação de não conseguirem dar conta dessas exigências:

> Os resultados obtidos pelo sistema de avaliação têm repercussões em vários níveis: sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e sobre o controle docente. Usando os jargões da avaliação punitiva, o professor "foi e é posto à prova" como quem "fica de recuperação" em função de sua suposta inaptidão para ensinar; como se tivesse cometido erros, "vai de castigo" para refletir sobre a sua prática, "pensar no que fez" ou deveria fazer (Shiroma, 2017, p. 25).

Esses sentimentos causam desânimo, esgotamento e consequentemente, podem vir a levar ao abandono da carreira docente: "[...] no contexto contemporâneo não significa apenas uma renúncia ou desistência do professor, mas um desfecho, o fim de um ciclo de um processo de fadiga, insatisfação, descuido, desprezo, incompreensão, enfim, um mal-estar (Wagner. Pretto, 2019, p. 4).

As condições de trabalho docente, emparedado pela violência, afetam a valorização profissional dos docentes e oferta de uma escola pública de qualidade. O professor, no momento atual, está mergulhado em uma sociedade complexa, sendo, assim, cada vez mais exigido em seu trabalho, gerando por consequência dificuldades de adaptação e de acompanhar a mobilidade social. Portanto, condições de trabalho, violência, responsabilização pelo fracasso escolar, levam ao processo da reconversão docente. Com isso, a educação perde potencial e tende cada vez mais a perder qualidade.

Palavras-chave: violência; violência nas escolas; tipos de violência; trabalho docente; condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., NJAINE, K. (Orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores [online]. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023.

Colaborador 1. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

Colaborador 2. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

Colaborador 3. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

RESUMEAI. Violência: o que é segundo a OMS, tipos, impactos e como prevenir. **ResumeAi Concursos**, 19 de julho de 2025. Disponível em: <Violência: O que é segundo a OMS, Tipos, Impactos e Como Prevenir | ResumeAI Concursos>. Acesso em 26/10/2025.

SHIROMA, Eneida Oto. Et. al. *In* EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. – Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017. 280 p.

WAGNER, Lilian. PRETTO, Janaína Pereira. Profissão docente: Um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, 2019, vol. 8, núm. 6, ISSN: 2525-3409 / 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662197003>. Acesso em 25/09/2025.

ZUIN, Antônio A. S. **Adoro odiar meu professor**: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

ZUIN, Antônio A. S. **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

GEOGRAFIA ECONÔMICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ELO ESTRATÉGICO AO RACIOCÍNIO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARTINS, Leonardo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
leonardo.martins.pesquisa@gmail.com

A formação do professor de Geografia exige uma compreensão ampla e plural das tendências que regem o espaço mundial. A ciência geográfica não deve ser vista de forma fragmentada, mas como um esforço para reduzir as fronteiras rígidas entre suas subáreas. Nesse contexto, a geografia econômica emerge como uma área importante, pois permite ao docente decifrar as engrenagens da mundialização do capital e do neoliberalismo que moldam a realidade atual. Compreender os desafios geopolíticos e as mudanças de hegemonia entre potências — como a ascensão da China e a perda de dinamismo dos EUA — é vital para que o professor possa contextualizar as mudanças econômicas e políticas para seus alunos. O objetivo deste trabalho é demonstrar como o domínio desses temas fomenta um raciocínio crítico que é levado para a sala de aula da educação básica, despertando nos estudantes uma visão analítica sobre o funcionamento do mundo.

Nesse sentido, a formação do geógrafo e do educador deve ser ancorada na categoria de formação sócio-espacial (Santos, 1977), que permite compreender a sociedade em sua totalidade, unindo o modo de produção à sua expressão geográfica concreta. Ao dominar esse conceito, o professor torna-se apto a explicar que as diferenças entre os lugares não são acidentais, mas resultados de organizações espaciais de modos de produção específicos e da interação entre história e estrutura. Essa base teórica é fundamental para que o docente possa discutir em sala de aula temas como o capitalismo de cassino (Dicken, 2010) e a volatilidade dos mercados financeiros, demonstrando aos alunos que, apesar da aparente desterritorialização do dinheiro, as decisões econômicas permanecem altamente concentradas em centros globais que ditam o ritmo da vida cotidiana.

Além disso, a geografia econômica fornece as ferramentas necessárias para que o trabalho docente na educação básica desconstrua a ideia de uma globalização homogênea, revelando as contradições da mundialização do capital (Oliveira, 2015). Ao tratar da indústria agroalimentar, por exemplo, o professor pode despertar o raciocínio crítico dos estudantes ao analisar fenômenos como o «verão permanente global» (Dicken, 2010), onde a produção de alimentos é ditada por interesses de grandes corporações e varejistas transnacionais. Essa abordagem permite que o estudante de nível fundamental e médio compreenda o papel regulador e subsidiador do Estado na economia e reflita sobre as condições dos trabalhadores agrícolas, frequentemente submetidos a violações de direitos humanos em prol da produtividade global. Assim, a geografia econômica deixa de ser um conteúdo técnico para se tornar uma lente de cidadania e ética no ensino de Geografia.

É imperativo reconhecer que uma formação docente de excelência fundamenta-se no domínio plural das diversas subáreas que compõem o saber geográfico. Conforme destacado por Mamigonian (1999), as tendências atuais geografia exigem um esforço contínuo para reduzir as fronteiras rígidas entre suas divisões internas, tornando áreas como a geografia urbana, a geografia física, a geografia agrária e a geografia da população pilares indispensáveis para a compreensão do espaço. Entretanto, a geografia econômica destaca-se como uma área capaz de oferecer uma leitura abrangente e integradora, pois, ao analisar os modos de produção e as leis sistêmicas que regem as formações sócio-espaciais, ela fornece o nexo causal que conecta as demais especialidades. Assim, a geografia econômica atua como um eixo articulador que permite ao professor compreender como as dinâmicas de acumulação de capital reconfiguram o meio físico, as redes urbanas e os fluxos populacionais em diferentes escalas.

O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa. Foram analisadas obras de autores fundamentais da geografia e economia, incluindo Milton Santos, Armen Mamigonian, Peter Dicken e Ariovaldo Umbelino de Oliveira. A análise focou na intersecção entre teoria geográfica, processos econômicos globais e a aplicação desses conceitos na formação intelectual do educador.

A base teórica deste estudo assenta-se no conceito de Formação Sócio-Espacial, que defende a indissociabilidade entre sociedade e espaço. Conforme argumenta Santos (1977), cada formação social possui uma estrutura técnico-produtiva expressa geograficamente, o que exige que o geógrafo entenda o modo de produção para compreender o lugar, uma vez que a organização do espaço é um produto histórico e social. Complementando essa visão, Mamigonian (1999) destaca que a geografia contemporânea deve ser plural e interdisciplinar, revalorizando áreas como a geopolítica para enfrentar os desafios globais e compreender as interações entre economia e sociedade.

Para Oliveira (2015), a análise crítica da economia é reforçada pela distinção entre o termo globalização, visto como um fenômeno corporativo que mascara contradições e desigualdades, e a mundialização, que representa o processo real de integração das burguesias nacionais no estágio atual do capitalismo. No campo das redes globais, Dicken (2010) oferece ferramentas teóricas para compreender o chamado capitalismo de cassino e a volatilidade dos mercados financeiros; o autor demonstra que, embora esses fluxos pareçam desterritorializados, eles mantêm uma forte concentração geográfica em grandes centros metropolitanos como Londres e Nova York.

Além disso, Dicken (2010) exemplifica a transformação da economia política através da indústria agroalimentar, na qual o local se torna global por meio de cadeias complexas de refrigeração e biotecnologia. Segundo o autor, essa dinâmica revela como as decisões de grandes corporações transnacionais impactam diretamente os hábitos alimentares da população e a precarização do trabalho agrícola em escala mundial.

A análise demonstra que uma formação docente robusta em todas as áreas da ciência geografia e tendo a geografia econômica como um elo estratégico, capacita o professor a realizar o trabalho docente de forma transformadora. Ao dominar conceitos como a industrialização da produção de alimentos e o papel regulador e

subsidiador do Estado, o professor adquire ferramentas para desconstruir discursos simplistas sobre o livre mercado para seus alunos, demonstrando que as atividades econômicas são, na verdade, vigorosamente regulamentadas e protegidas pelos Estados nacionais. Esse conhecimento permite que o docente apresente a geografia não como um sistema abstrato, mas como um processo histórico de integração e interconexão global repleto de contradições e desigualdades.

Neste sentido, o desenvolvimento do raciocínio crítico é potencializado quando o professor compreende os ciclos de acumulação de capital e as crises do capitalismo, o que lhe confere uma visão de totalidade social. Essa perspectiva é fundamental para que a geografia supere o caráter meramente descritivo e passe a interpretar o espaço como um produto de interações sociais e relações de poder moldadas por processos históricos e econômicos. Ao utilizar a categoria de formação sócio-espacial, o educador integra as dimensões econômica, social e espacial, compreendendo que as diferenças entre os lugares resultam da organização espacial de modos de produção específicos.

No contexto da Educação Básica, docentes bem preparados conseguem explicar fenômenos complexos conectando a realidade imediata dos estudantes às dinâmicas macroeconômicas, como o verão permanente global (produção de frutas fora de época) e o processo de desindustrialização brasileira decorrente de políticas econômicas externas e internas. Além disso, a geografia econômica promove a consciência cidadã, permitindo que alunos de nível fundamental e médio identifiquem a enorme concentração de poder das empresas transnacionais e as possíveis violações de direitos humanos em cadeias produtivas globais, como no caso dos trabalhadores agrícolas temporários. Portanto, a geografia econômica consolida-se como uma lente essencial para que o professor cumpra seu papel social de formar cidadãos aptos a ler criticamente o espaço geográfico e as forças que o transformam, conforme sintetizado na Tabela 1

Tabela 1 – A Importância da Geografia Econômica na Formação Docente

Conceito/Área Chave	Importância para a Formação do Professor	Impacto no Estudante (Fundamental e Médio)
Formação Sócio-Espacial	Permite compreender a sociedade em sua totalidade, unindo o modo de produção à sua expressão geográfica.	O aluno deixa de naturalizar o espaço, compreendendo-o como construção histórica e social das relações de poder
Mundialização do Capital	Distingue a "globalização" corporativa da "mundialização" das burguesias nacionais.	Revela como decisões globais e impactam a economia local, provocando precarização do trabalho.
Capitalismo de Cassino (Finanças)	Fornece ferramentas para explicar a volatilidade dos mercados e como, apesar da tecnologia, o poder financeiro continua concentrado em centros.	O estudante compreende que o sistema financeiro não é abstrato, mas possui uma "topografia" que gera crises e impactos territoriais reais.
Indústria Agroalimentar	Permite discutir a industrialização do campo, o papel do Estado (subsídios) e a concentração de poder nas mãos das grandes empresas.	Desenvolve consciência ética sobre o que consome.

Conceito/Área Chave	Importância para a Formação do Professor	Impacto no Estudante (Fundamental e Médio)
Ciclos Econômicos e Geopolítica	Oferece uma visão das mudanças de hegemonia mundial.	Prepara o jovem para entender as notícias sobre conflitos comerciais e mudanças geopolíticas.
Interconexão de Áreas	Atua como um eixo articulador que conecta a geografia física, urbana e agrária e outras áreas sob a ótica dos processos produtivos.	Percebe a Geografia como uma disciplina integrada.

Fonte: Dicken (2010); Mamigonian (1999); Oliveira (2015); Santos (1977). Elaborado pelo autor.

Neste contexto, a geografia econômica na formação docente propicia uma integração interdisciplinar que supera a fragmentação do conhecimento geográfico. Ao utilizar a categoria de formação sócio-espacial, proposta por Santos (1977), o professor adquire a capacidade de realizar conexões vitais entre esferas que, frequentemente, são ensinadas de forma isolada na educação básica. A pesquisa indica que o docente apto em geografia econômica consegue articular, por exemplo, como a geografia agrária e a biotecnologia estão subordinadas a centros de decisões financeiros estudados pela geografia urbana e econômica de cidades como Londres e Nova York. Essa visão de totalidade social permite que o trabalho docente não apenas descreva fenômenos, mas explique as engrenagens da mundialização do capital, conectando a exploração da natureza (geografia física) à dinâmica dos mercados globais e às condições de vida das populações. Portanto, a geografia econômica consolida-se como o elo que permite ao estudante compreender o mundo como um sistema integrado de produção e poder.

Palavras-chave: geografia econômica; formação docente; formação sócio-espacial; raciocínio crítico.

REFERÊNCIAS

DICKEN, P. **Mudança global**: mapeando as novas fronteiras da economia mundial. 5.ed. Porto Alegre: Bookman 2010.

MAMIGONIAN, A. Tendências atuais da Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 14, n. 28, p. 171-178, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA, A. U. **A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo**: o lugar mundial da agricultura brasileira, v. 19, n. 2, p. 228-244, 2015.

SANTOS, M. **Sociedade e espaço**: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 54, p. 81-100, jun. 1977.

FORMAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

NILSON, Luciana
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
luciana_nilson@unoesc.edu.br

Financiamento: Capes/Prosuc

É por intermédio da análise da revisão de literatura que é possível examinar e compreender se há relevância na proposta problematizada e base teórica, a fim de amparar o tópico a ser estudado. Nos estudos de Creswell e Creswell (2021), fica claro que a revisão de literatura delimita a validade do tema, sendo responsável por auxiliar a selecionar os tópicos necessários, verificar se estes deveriam ser pesquisados e se há a existência de um propósito relevante que justifica a investigação.

Nesse contexto, a leitura de Alves (1992) indica a necessidade da revisão de literatura, no intuito de validar a relevância do tema pesquisado, para que a pesquisa não seja fraca, uma vez que "a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde [...] que a roda já tinha sido inventada" (Alves, 1992, p. 54). Ao realizar a revisão de literatura, o pesquisador se insere na temática e se cerca dos estudos que foram ou estão em andamento. Esse exercício investigativo, além de demonstrar o conhecimento do pesquisador do campo, evita que sejam investidos esforços e energias em problemas que já foram solucionados.

Desse modo, o presente resumo, organizado em torno da revisão de literatura, pretende como problema de pesquisa analisar, a partir da literatura acadêmica, as produções científicas que tratam a respeito da formação de mestres e doutores no Brasil que atuam na educação básica. O objetivo é realizar um levantamento das produções que tratam sobre o tema da formação de mestres e doutores no Brasil que atuam na educação básica a partir dos principais repositórios. Trata-se uma parte de uma pesquisa de dissertação que está em andamento e que pretende analisar as políticas de formação de mestres e doutores nos municípios da região da Associação de Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC) e se estes cumpriram a meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE). Ademais, busca investigar se a formação *stricto sensu* está ocorrendo com o aumento dos números de mestres e doutores.

O estudo analisa a relevância do tema por meio das publicações e estudos existentes sobre a Meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) e se ela instigou o avanço da formação de mestres e doutores – *stricto sensu* no Brasil. A referida meta é proposta pelo PNE, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

Esta pesquisa foi realizada diretamente nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre 31 de outubro e 1 de novembro de 2025. Foi possível a análise e seleção dos estudos neste período, em razão do número reduzido de trabalhos que foram identificados com o descritor utilizado: Plano Nacional de Educação *and* Meta 14.

Antes de definir o descritor, outros dois descritores foram testados na pesquisa, sendo eles: Políticas de formação continuada *and* professores *or* docentes e Formação continuada *and Stricto sensu and* professores. Esses descritores não foram considerados, já que direcionavam para temáticas que não eram de interesse da pesquisa, como: formações iniciais em nível de graduação, formações continuadas em cursos técnicos, cursos de curta duração e cursos pontuais de formação continuada e permanente em serviço.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos os dados da primeira etapa da revisão de literatura. O quantitativo de trabalhos presentes por base de dados para o descritor utilizado (Plano Nacional de Educação *and* Meta 14), as bases de dados pesquisadas, recorte temporal, idiomas utilizados e filtro utilizado estão descritos.

Quadro 1 – Plano Nacional de Educação – PNE – Meta 14

Base de dados	Recorte temporal	Idioma	Descritores	Filtro utilizado na base de dados	Número de trabalhos localizados
Capes	2014 até 2025	Inglês Espanhol Português	Plano Nacional de Educação *and* Meta 14	Educação	36
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	2014 até 2025	Inglês Espanhol Português	Plano Nacional de Educação *and* Meta 14	Educação	89
SciELO	2014 até 2025	Inglês Espanhol Português	Plano Nacional de Educação *and* Meta 14	Educação	1
Total de trabalhos localizados = 126					
Trabalhos repetidos entre as bases de dados = 1					
Total de trabalhos = 125					

Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de revisão da literatura (31- 10-2025).

Foi utilizado para a pesquisa o descritor: Plano Nacional de Educação *and* Meta 14, sendo localizados 126 trabalhos distribuídos da seguinte forma: 1 (um) na base de dados da SciELO; 36 (trinta e seis) na Capes e 89 (oitenta e nove) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC). O único trabalho localizado na SciELO se repetia na Capes, totalizando, assim, 125 trabalhos.

Optamos por utilizar um único filtro: educação, em consequência da pequena quantidade de trabalhos nas bases de dados pesquisadas. Os idiomas selecionados para pesquisa foram o inglês, o espanhol e português e o recorte temporal foi a partir de 2014 até 2025, período da vigência do Plano Nacional de Educação.

Dos 125 estudos localizados, foram selecionados 6. Para esta seleção consideramos os que estavam de acordo com o interesse desta pesquisa, citando a Meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE), o financiamento e a expansão de mestres e doutores no Brasil. Os demais trabalhos apontavam outros aspectos e metas do Plano Nacional de Educação e da formação de mestres de doutores em contextos que não eram do interesse da presente investigação.

Quadro 2 – Trabalhos Selecionados

Autores	Título	Procedimentos metodológicos (abordagem – tipo)	Ano	Tipo de trabalho
FERREIRA, Luciana Rodrigues; CHAVES, Vera Lucia Jacob	A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores do novo Plano Nacional de Educação.	Documental Qualitativa	2018	Artigo
SANTOS, Priscila Pereira	Expansão da pós-graduação no Brasil: análise da estrutura das estratégias da meta 14 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).	Documental	2021	Artigo
KATO, Fabíola Bouth Grello; FERREIRA, Luciana Rodrigues	A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024).	Documental Qualitativa	2016	Artigo
CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira da	Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.	Documental	2022	Artigo
JARDIM, Caio Eduardo	A expansão e o financiamento da pós-graduação no Brasil e a meta 14 do Plano Nacional de Educação.	Documental Qualitativa	2020	Artigo
MALAFAIA, Mônica Soares	Seja mestre ou doutor, o importante é que se titulou: uma avaliação da meta 14 do Plano Nacional de Educação (1998 – 2014)	Documental	2016	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de revisão da literatura (01-11-2025).

Os seis trabalhos selecionados analisam e avaliam o Plano Nacional de Educação (PNE) – no contexto da Meta 14, avaliando, desse modo, a expansão da formação de mestres e doutores e o financiamento para *stricto sensu*. Todos os trabalhos estudaram os documentos existentes e realizaram as análises de dados estatísticos.

Ficou evidenciado, nos trabalhos selecionados, sendo citado e analisado por todos os estudos, a expansão e o financiamento da formação *stricto sensu* no Brasil, especialmente o financiamento via Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os estudos selecionados para revisão de literatura foram publicados entre 2016 e 2022, sendo que dois estudos foram publicados em 2016; um estudo em 2018; um estudo em 2020; um em 2021 e um em 2022. Considerando a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 até 2024, não foram encontrados trabalhos em 2014, 2015 e também posteriores a 2022, nas bases de dados selecionadas para a pesquisa.

Foi possível identificar que os trabalhos selecionados se tratavam de pesquisa qualitativa documental, exploratória, baseada em dados estatísticos. Os autores foram mapeados por meio da análise das referências e temos autores que se repetem nos trabalhos selecionados, como: Amaral (2016), Azevedo e Carvalho (2021), Dourado (2016), Ferreira (2015), Kato e Ferreira (2016). Em todos os estudos, encontra-se presente nas referências a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, Lei que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Buscamos analisar o crescimento da formação de mestres e doutores em *stricto sensu* com os estudos selecionados. Este foi o primeiro contato da autora com a temática de modo sistematizado e com pesquisa nas bases de dados. De acordo com Creswell e Creswell (2021, p. 26), "especialmente se você estiver estudando um tópico pela primeira vez e não tiver informações do que já foi pesquisado sobre ele, importante começar com uma síntese ampla da literatura".

O conhecimento da autora até a pesquisa de revisão da literatura sobre a formação de mestres e doutores em stricto *sensu* partia do empirismo. Assim, a metodologia de fichar as abordagens dos estudos encontrados foi fundamental para a ampliação e o conhecimento dos estudos disponíveis sobre o tema.

Analisou-se que não era preciso separar os trabalhos por categorias, já que o interesse da pesquisa era o financiamento e a expansão da pós-graduação no Brasil. Os seis autores: Carvalho e Oliveira (2022), Ferreira e Chaves (2018), Jardim (2020), Kato e Ferreira (2016), Malafaia (2016) e Santos (2021) citavam o tema em seus escritos, bem como a execução da meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Sobre o financiamento, Jardim (2020) aponta que, no Brasil, os recursos destinados ao desenvolvimento e manutenção da pós-graduação são provenientes de orçamento público da União. Os estudos selecionados apresentaram exatamente esta perspectiva, isto é, as principais fontes financiadoras da formação em mestrado e doutorado são fontes públicas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Logo, para financiar o crescimento de mestres e doutores, isto é, a formação *stricto sensu* no Brasil, hoje se conta, majoritariamente, com recursos públicos, na maioria oriundos da esfera federal e parcela pouco significativa de recursos estaduais e municipais. Ainda, não são citados nos estudos selecionados recursos da iniciativa privada sendo aportados nestas formações.

Desse modo, considera-se que para a expansão e ampliação do número de mestres e doutores, o financiamento é fator decisivo e necessário, apontado unanimemente pelos autores dos estudos. Como citam Ferreira e Chaves (2018, p. 306): "a expansão do financiamento da pós-graduação se torna referência, ou será necessário investigar novas estratégias para esta atividade de grande porte". Se os estudos apontam que para a expansão do número de mestres e doutores, por meio da formação *stricto sensu* em nosso país, o financiamento é fator decisivo e determinante, existe, claramente, a necessidade de ampliar tal financiamento.

Também os seis estudos citam a Meta 14 do Plano Nacional de Educação; apontam avanços na oferta de vagas para a formação *stricto sensu* e crescimento do número de mestres e doutores em nosso país. Para Jardim (2020, p. 12): "A partir das análises realizadas, conclui-se que o número de matriculados e titulados na pós-graduação *stricto sensu* cresceu ao longo dos últimos anos".

É apontado nos estudos o crescimento do número de mestres e doutores, proposto na meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE), porém, embora haja esse crescimento durante a vigência do plano, dificilmente será alcançado na meta projetada, como aponta Malafaia (2016).

Tais considerações são frustradas, ao perceber que não foram localizados estudos selecionados a respeito do crescimento da formação em *stricto sensu* e da presença de mestres e doutores na educação básica. Nenhum dos trabalhos analisados menciona a educação básica e a necessidade destes profissionais pesquisadores nessa modalidade de ensino.

Conforme Santos (2021, p. 176, grifo nosso), "A meta 14 enuncia, no seu caput, a preocupação com o crescimento dos títulos de mestrado e doutorado, mas qualificar essa expansão, trazendo elementos tais como inovação, ampliação da competitividade, **fomento à pesquisa** [...]".

Logo, fica evidente que ainda estamos longe de alcançar o aumento de mestres e doutores em formação *stricto sensu* que atinja a Meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) e que amplie o fomento à pesquisa e educação. Como apontam Ferreira e Chaves (2018, p. 309), "Notou-se que a relação no número de doutores por habitante ainda é de um doutor para cada mil habitantes no Brasil".

Nesse contexto, o financiamento precisa acontecer também no setor privado, que igualmente necessita do crescimento da pesquisa. Para Kato e Ferreira (2016, p. 694), "à ciência se engaja ao mercado na construção do novo pacto social, com unidade planetária, que passa pela mudança na pós-graduação, do papel do professor-pesquisador, no financiamento das pesquisas e pela contradição entre as esferas indissociáveis e antagônicas – pública e privada".

Consideramos, dessa forma, a necessidade de professores mestres e doutores não somente no ensino superior, mas também na educação básica. Não temos, nos estudos pesquisados, apontamentos referentes ao crescimento de mestres e doutores neste nível de ensino. Esta revisão de literatura nos leva a concluir de que a formação *stricto sensu* ainda está relacionada com maior pujança ao ensino superior, precisando um impulso para a concretização

da educação básica, incluindo a necessidade de financiamento e apoio do estado e municipios com condições de liberação e finaciamento para estudo.

Palavras-chave: plano nacional de educação; formação de professores; formação stricto sensu.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 5 jan. 2025.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira da. **Expansão e qualidade da educação superior**: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. 2022 Disponível em: https:// www.scielo.br/j/aval/a/rxNDLXGXR8H53YDzgrwZvGk/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2025.

CRESWELL, John; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FERREIRA, Luciana Rodrigues; CHAVES, Vera Lucia Jacob **A pós graduação no Brasil**: a expansão de doutores do novo Plano Nacional de Educação. 2018. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7934. Acesso em: 1 nov. 2025.

JARDIM, Caio Eduardo. A expansão e o financiamento da pós-graduação no Brasil e a meta 14 do Plano Nacional de Educação. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 2, 2020. Disponível: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/87919/56051. Acesso em: 31 out. 2025.

KATO, Fabíola Bouth Grello; FERREIRA, Luciana Rodrigues. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 677-697, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68569. Acesso em: 31 out. 2025.

MALAFAIA, Mônica Soares. **Seja mestre ou doutor, o importante é que se titulou**: Uma avaliação da meta 14 do Plano Nacional de Educação (1998-2014). Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25668. Acesso em: 31 out. 2025.

SANTOS, Priscila Pereira. Expansão da pós-graduação no Brasil: análise da estrutura das estratégias da meta 14 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 5, p. 149-179, 2021 Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5253. Acesso em: 1 nov. 2025.

PROFESSORES QUE BRINCAM, ESCUTAM E EXPERIENCIAM: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

ULRICH, Romana Marcela
Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (Seduc)
ulrichromana@gmail.com

ROCHA, Deizi Domingues da
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
deizirocha@unochapeco.edu.br

A formação continuada na Educação Infantil é fundamental para qualificar práticas pedagógicas, considerando as especificidades do trabalho com crianças. Atuar nessa etapa exige sensibilidade, intencionalidade pedagógica e escuta ativa às diferentes expressões infantis, bem como compreensão acerca das múltiplas formas pelas quais as crianças se relacionam entre si e com o mundo. Assim, a formação de professores(as) deve promover reflexões sobre o cotidiano e as experiências educativas, pois, de acordo com Nóvoa (1997), a formação constitui-se não pela acumulação, mas pelo trabalho crítico-reflexivo sobre as ações pedagógicas e sobre a própria construção pessoal e profissional.

Nesse contexto, o brincar e a escuta da criança configuram-se como dimensões estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil. Conforme aponta Kishimoto (2011), o brincar constitui-se como linguagem própria da infância, favorecendo experiências de imaginação, interação, expressão e aprendizagem. Nessa mesma direção, Malaguzzi defende a necessidade de reconhecer as diferentes formas de expressão infantil, compreendendo a criança como sujeito ativo, participativo e produtor de cultura (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Contudo, em muitos contextos educativos, as práticas pedagógicas acabam sendo atravessadas por lógicas centradas no adulto, marcadas pela centralidade no fazer, no controle das ações e na pouca valorização do tempo, das falas e das iniciativas das crianças.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar as percepções e vivências docentes em uma formação continuada desenvolvida com professores(as) e estagiários(as) de um Centro de Educação Infantil Municipal, discutindo a importância do brincar, da experiência e da escuta da criança nos processos formativos. A formação continuada, como movimento permanente de construção e reflexão, acontece no decorrer de um

ano letivo, englobando a carga horária a que os docentes têm direito e que, neste caso, é de 40 horas, distribuídas preferencialmente em encontros mensais.

A formação sobre a qual este texto se debruça foi realizada no ano letivo de 2025 e envolveu atividades práticas e vivenciais nas quais os participantes foram convidados a experienciar situações semelhantes às vividas pelas crianças no cotidiano escolar.

Entre as propostas desenvolvidas, destacaram-se brincadeiras coletivas e momentos intencionalmente organizados com ausência de escuta das sugestões e manifestações dos participantes, com o intuito de provocar reflexões sobre o envolvimento da criança nas brincadeiras, os processos de participação e as experiências de escuta presentes na Educação Infantil. De acordo com Imbernón (2010, p. 81) "[...] a mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos dos outros".

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir da atuação das autoras como docentes e fundamentado nas reflexões produzidas durante os encontros formativos e nas percepções registradas pelos participantes por meio de questionário avaliativo. As discussões desenvolvidas ao longo da formação buscaram articular experiência, ações pedagógicas e reflexão crítica acerca das relações estabelecidas com as crianças no espaço educativo.

A Educação Infantil possui características próprias que exigem dos professores constante movimento de estudo, reflexão e reconstrução do fazer pedagógico. Nesse cenário, a formação continuada assume papel relevante ao possibilitar espaços coletivos de diálogo sobre os desafios cotidianos, favorecendo a construção de intervenções pedagógicas mais conscientes, sensíveis e coerentes com as necessidades das crianças. Perspectiva que vai ao encontro das reflexões de Oliveira *et al.* (2022, p. 68), quando "[...] entendemos como a formação se faz relevante para a construção dos saberes dos professores, que serão ressignificados na prática, em diferentes contextos socializados e respaldados pela intencionalidade educativa". Mais do que momentos pontuais de atualização, as experiências formativas podem provocar deslocamentos no modo como os docentes compreendem a infância, o brincar e as relações pedagógicas.

Ao discutir a experiência no campo educativo, Larrosa (2015) compreende que a mesma não se reduz à simples realização de atividades, mas refere-se àquilo que atravessa as pessoas, produz sentidos e provoca transformações. Nessa perspectiva, a formação desenvolvida buscou romper com modelos exclusivamente expositivos, organizando situações em que os professores(as) e estagiários(as) pudessem vivenciar, enquanto corpos que se-movimentam (Kunz, 2006), determinadas experiências semelhantes às das crianças no cotidiano da Educação Infantil. As atividades propostas envolveram momentos lúdicos, brincadeiras coletivas e dinâmicas que exigiam envolvimento,

imaginação, interação e resolução conjunta de desafios. Momentos que, de acordo com Gomes (2009, p. 55) "revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz [...]".

Durante as atividades, observou-se intenso envolvimento dos participantes nas propostas desenvolvidas. Em diferentes momentos, os envolvidos demonstraram concentração, entusiasmo e imersão nas brincadeiras, evidenciando como o brincar mobiliza sujeitos de diferentes idades e favorece formas de participação espontânea. Tal experiência possibilitou reflexões importantes acerca da maneira como as crianças se envolvem nas propostas pedagógicas, muitas vezes concentradas na ação, nas descobertas e nas relações estabelecidas durante a brincadeira, sem necessariamente perceberem os objetivos pedagógicos planejados pelos adultos. Nesse sentido, o brincar mostrou-se como espaço potente de interação, experimentação e aprendizagem, corroborando as contribuições de Brougère (1998) ao compreender a brincadeira como produção cultural e experiência significativa da infância.

Outro aspecto central da formação esteve relacionado à escuta da criança. Algumas atividades foram intencionalmente organizadas com situações de não escuta, nas quais sugestões, ideias e modos de realização apresentados pelos participantes eram desconsiderados pelas mediadoras. Essas situações produziram desconfortos e inquietações, favorecendo reflexões sobre práticas recorrentes no cotidiano escolar, em que as crianças frequentemente possuem pouca participação nas decisões, regras ou condução das atividades. As experiências permitiram problematizar posturas centradas nos adultos, ainda presentes na Educação Infantil, nas quais o adulto ocupa posição centralizadora e reduz as possibilidades de participação infantil.

Nessa direção, ressaltamos que a escuta constitui elemento essencial das experiências educativas dialógicas, exigindo abertura ao outro, reconhecimento das diferenças e valorização das experiências dos sujeitos, pois escutar a criança é compreendê-la como sujeito/ator social que possui "[...] capacidades próprias para interagir socialmente, se comunicar, opinar, observar, reproduzir e produzir cultura e oferecendo-lhes um novo estatuto social: o reconhecimento dessa categoria geracional, nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas" (Lima; Cavalcante; Santos, 2024, p. 03). Assim, as reflexões produzidas durante a formação contribuíram para ampliar a compreensão dos participantes acerca da importância de criar espaços mais participativos, sensíveis e atentos às manifestações infantis.

Além das atividades desenvolvidas, os momentos coletivos de diálogo e socialização favoreceram trocas de experiências entre os envolvidos, permitindo que desafios cotidianos fossem compartilhados e discutidos coletivamente. Questões relacionadas à organização da rotina, participação das crianças, planejamento de propostas mais significativas e intencionalidade pedagógica apareceram de forma recorrente nos debates. Os relatos evidenciaram que muitos professores se reconheceram nas situações discutidas, percebendo que determinadas dificuldades não eram individuais, mas atravessavam o cotidiano de diferentes profissionais da Educação Infantil. Tais elementos evidenciam a necessidade de o docente "estar em constante processo de reflexão, avaliação e replanejamento da

sua prática pedagógica", de modo que, nessa etapa da escolarização, sejam favorecidas ações voltadas à formação humana e social das crianças, "mediatizada pelos princípios políticos, éticos, morais e estéticos, influenciando assim a constituição da identidade pessoal de cada sujeito" (Oliveira *et al.*; 2022, p. 68).

Ao final da formação, os participantes foram convidados a responder a um questionário avaliativo acerca de suas percepções das atividades desenvolvidas. Os retornos indicaram avaliação positiva das atividades, especialmente em relação às vivências realizadas, às reflexões produzidas e à aproximação entre teoria e cotidiano escolar. Os participantes destacaram que as vivências possibilitaram olhar para as crianças de maneira mais sensível, compreendendo a relevância do brincar, da escuta e da participação infantil na organização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação continuada mostrou-se não apenas como espaço de qualificação técnica, mas também como possibilidade de sensibilização, fortalecimento profissional e reconstrução de sentidos acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil. O que nos lembra Nóvoa (1997, p. 26) quando afirma que "[...] 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 formado".

Assim foi possível constatar que fortalecer e investir na formação continuada revela-se essencial para a qualificação das ações educativas e para a constituição de profissionais mais conscientes, participativos e comprometidos com os movimentos formativos, isto porque ao reconhecer-se valorizado e pertencente ao espaço em que atua, o professor tende a ampliar seu envolvimento com as formas de reflexão e avaliação do próprio fazer pedagógico, demonstrando maior abertura diante das transformações e desafios presentes no contexto educacional.

Além disso, torna-se fundamental que os professores(as) e estagiários(as) compreendam seu compromisso social, assumindo uma postura crítica, reflexiva e politicamente comprometida com a realidade em que estão inseridos, reconhecendo a potência transformadora de sua atuação por meio de práticas intencionais, dialógicas e sensíveis no ambiente escolar.

A experiência de formação continuada desenvolvida com professores(as) e estagiários(as) da Educação Infantil evidenciou a relevância de propostas formativas construídas a partir das demandas concretas do cotidiano escolar e fundamentadas em experiências sensíveis, participativas e reflexivas.

Considerando as demandas surgidas ao longo do ano letivo, bem como o diálogo estabelecido com os(as) professores(as), a equipe gestora, no exercício de sua autonomia, articulou necessidades do cotidiano escolar a momentos de reflexão e aprendizagem, reconhecendo o potencial da formação continuada para agregar conhecimentos teórico-práticos à ação docente.

As vivências realizadas possibilitaram, portanto, aos participantes não apenas discutir teoricamente o brincar e a escuta da criança, mas experienciar situações que provocaram deslocamentos na forma de compreender as relações pedagógicas estabelecidas na Educação Infantil. Para Oliveira *et al.* (2022, p. 67) as transformações e

conquistas decorrentes das legislações passaram a reconhecer a educação das crianças como etapa fundamental na formação humana, por isso, "[...] a formação deve ser considerada um processo permanente de ressignificação dos conhecimentos e construção de novos saberes concretizados na prática".

As atividades práticas contribuíram para ampliar a percepção dos docentes acerca do envolvimento das crianças nas brincadeiras, da importância da participação infantil e da necessidade de ações pedagógicas mais atentas às diferentes formas de expressão das crianças. Os resultados também demonstraram que formações continuadas que articulam experiência, cotidiano docente e reflexão tendem a produzir maior envolvimento dos participantes, especialmente quando dialogam diretamente com os desafios enfrentados no contexto profissional. Nesse sentido, a formação ultrapassa a perspectiva da transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de construção coletiva de sentidos, fortalecimento profissional e ressignificação do fazer pedagógico.

Desse modo, reafirma-se a necessidade de formações continuadas que reconheçam os professores(as) e estagiários(as) como sujeitos do processo formativo e que valorizem experiências sensíveis, dialógicas e reflexivas, capazes de ressignificar o olhar sobre as infâncias e sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação continuada; Brincar; Escuta da criança.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Dossiê. Rev. Fac. Educ**. 24 (2). Jul 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007. Acesso em maio 2026.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre. 1999.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T.; M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LARROSA, J. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, L. S.; CAVALCANTE, G. O.; SANTOS, I. N. S. Escuta sensível na educação infantil: uma abordagem pedagógica centrada na criança. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** – LES, v. 28, n.56, 2024, ISSN: 2526-8449. Disponível em: 2526-8449-les-28-56-4868.pdf. Acesso em maio 2026.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, F. F. B.; BÔTO, A. H. V.; NASCIMENTO, B. G.; CAVALCANTE, M. M. D. Estudos sobre formação continuada na Educação infantil e a relação com a Práxis docente: o estado da questão (EQ). **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 44, nº 88 – maio/ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36517/eemd.v44i88.82879. Acesso em maio 2026.

O NOTÓRIO SABER COMO PRENÚNCIO DA DESPROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSORADO

CAMARGO, Terezinha Rodrigues de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
terecamargo20@gmail.com

DILL, Katia Diana Dill
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
katia.dill@unoesc.edu.br

MARASCA, Carline
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
carlinemarascaedf@gmail.com

Nas palavras de Frigotto (2009), a educação brasileira foi historicamente organizada por políticas públicas que atendem aos interesses do capital, perpetuando privilégios e desigualdades. Legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, expressam essa lógica neoliberal. Conforme Trevisol e Almeida (2019), o neoliberalismo não é somente uma política econômica, mas uma racionalidade que organiza instituições e a própria subjetividade. O currículo vira campo de disputa de poder, com a escola estruturada sob lógicas empresariais de competitividade, inovação e eficiência para o mercado.

Consequentemente, a educação passa a ser tratada como produto, priorizando habilidades para o mercado em detrimento da formação de sujeitos críticos, onde as escolas são avaliadas a partir de critérios de competitividade e concorrência, como se fossem empresas.

Nesse cenário, surgem políticas como a BNCC e a Lei 13.415 de 2017, ampliando possibilidades de atuação de profissionais com "Notório Saber" na educação básica, visto que estes atuam na Educação Técnica Profissional. Surge, então, a preocupação com a possível desprofissionalização, precarizando o trabalho docente.

Diante do exposto, esse estudo tem como problemática norteadora a seguinte questão: de que maneira o conceito de "Notório Saber", presente nas Leis 9.394/96 e 13.415/2017, se apresentam como mecanismos que acentuam a flexibilização e a precarização do trabalho docente? Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar como a Lei 9.394 de 1996, que institui a legalidade do "Notório Saber", reforçada pela Lei 13.415 de 2017, apresenta-se como elemento de precarização do trabalho docente, facilitando a flexibilização curricular e se tornando-se prenúncio da (des)profissionalização do professorado.

O mesmo terá uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com coleta de dados documental, abrangendo as leis que inserem o "Notório Saber" no âmbito educacional brasileiro. Ele será composto por três partes, sendo, na primeira parte abordados os conceitos de flexibilização curricular e precarização do trabalho docente, na segunda parte, as Leis que estabelecem o "Notório Saber", trazendo para a discussão autores como Trevisol (2019), Frigotto (2015), Saviani (2019), Silva, Gomes e Motta (2020), entre outros. Por fim, serão feitas as considerações finais.

Historicamente, segundo Frigotto (2015) e Saviani (2019), a educação atendeu aos interesses das classes dominantes. No século XIX, formava trabalhadores e a partir do século XX, com a teoria do capital humano de Theodore Schultz, passou a ser vista como investimento para aumentar a produtividade e a competitividade, teoria que se consolidou no Brasil nos anos de 1970.

Na década de 1980, essa visão começou a ser contestada e o foco passou de "Educação e Trabalho" para "Trabalho e Educação". Nesse contexto, mesmo na ditadura, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com Saviani, introduziu em 1979 uma perspectiva marxista, defendendo uma educação crítica e transformadora. O avanço desse pensamento fortaleceu a centralidade da relação entre trabalho e educação, promovendo uma reorientação teórica e política que passou a considerar o trabalho em suas dimensões ontológica, psicológica e política (Frigotto, 2015).

A partir da década de 70, ocorreram transformações que afetaram o conjunto dos trabalhadores, com a flexibilização dos contratos de trabalho, a perda de direitos e a precarização das condições laborais (Frigotto, 2015). Na educação, essas mudanças manifestam-se na mercantilização que, segundo Freitas (2024), surge com a lógica da "qualidade empresarial" imposta pelas reformas educacionais e pela BNCC. Também afetam o ensino, com uma formação aligeirada e redução de custos, resultando na deterioração do trabalho docente. Dessa forma, percebe-se a desvalorização dos saberes docentes e a transformação do professor em mero executor de práticas previamente definidas, comprometendo sua autonomia profissional.

A mercadorização da educação, também se expressa na expansão de novos nichos educacionais e na concorrência do mercado, resultando no barateamento dos custos da "mercadoria educação" (Silva; Gomes e Motta, 2020). As autoras colocam também que intensificam-se formas atípicas e precárias de contratação docente, infiltrados furtivamente nas redes públicas, gerando um contingente de trabalhadores sem direitos e à margem das regulamentações da categoria de professores concursados/efetivos.

Segundo Silva, Gomes e Motta (2020), dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam presença de professores temporários, terceirizados e contratados por meio da consolidação das leis do trabalho – CLT. A legislação de modo geral estabelece como forma prioritária o ingresso mediante concurso, como a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V e a LDB nº 9.394/96, no

artigo 67, que reforçam a mesma indução. Porém, na prática, o aumento significativo de professores contratados de maneira provisória, revelam um descompasso entre o previsto legalmente e a realidade das redes de ensino.

Nessa perspectiva, de acordo com Silva, Gomes e Motta (2020), surgem formas de contratações marcadas pela ausência de vínculo estável, trabalho intermitente e fragilidade nas condições de trabalho, evidenciando um nível extremo de desprofissionalização do professorado. Assim, Imbernón (2011) deixa dito que esta precarização docente tem a ver com a instabilidade de contratação e a crescente burocratização, com a perda de autonomia. Esses fatores reduzem o professor a um mero executor de tarefas técnicas, que esvaziam o caráter intelectual da profissão.

Para Pochmann (2016 *apud* Silva; Motta; Mello, 2020), alguns governos têm promovido a transferência da gestão pública para entidades privadas, impulsionando a chamada uberização da educação. Esse modelo, característico do pós-fordismo e pós-toyotismo, baseia-se na negociação individual das condições de trabalho, transferindo ao trabalhador os custos e ampliando a flexibilização e a precarização do trabalho docente.

A partir dessa realidade de reconfiguração das relações de trabalho na educação, emerge a discussão sobre o "Notório Saber". Para Alves *et al.* (2020), este refere-se ao reconhecimento de conhecimentos adquiridos por meio da experiência, ainda que não tenham sido formalmente validados pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, esse tipo de saber contribui para a comunicação, para a tomada de decisões e para o desenvolvimento da sociedade, constituindo-se também como base para a produção de novos conhecimentos.

Na LDB nº 9394 de 1996 em seu artigo nº 66 (Brasil, 1996), consta que o "Notório Saber" aplica-se somente para a docência no Ensino Superior, onde para exercer a docência, o profissional deveria ter um curso de doutorado numa área afim. Anos mais tarde, com a Reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), surge a possibilidade da contratação de professores com "Notório Saber" para atuar nos componentes curriculares da área técnica profissional, permitindo que estes adentrem a escola pública sem ter formação na área da docência.

A Formação Técnica e Profissional é um dos cinco itinerários formativos que, com a Lei nº 13.415/2017, passam a compor o currículo do Ensino Médio. Para dar conta dessa matriz, houve a necessidade de contratar professores especializados nos componentes a serem ministrados na parte técnica. Assim segue o texto presente na lei em seu Artigo nº 61, inciso IV:

> profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Brasil, 2017).

Dessa forma, abriu-se precedente para a contratação de pessoal com o dito "Notório Saber", onde qualquer pessoa, a maioria sem formação na área da educação, passa a fazer parte da escola pública. Segundo Costa (2018), reconhecer o "Notório Saber" na educação básica, sobretudo para a educação profissional, significa submeter a profissão docente ao que se tinha como educação nos primórdios do século XIX, numa concepção de educação restrita e instrumental destinada às camadas populares. Admitir a possibilidade do "Notório Saber" nesta etapa de ensino, evidencia a valorização do saber em relação ao saber pedagógico, gerando no docente uma crise de identidade e o sentimento de não ser mais reconhecido pela sua formação.

Outro ponto a ser considerado é a qualidade formativa destes estudantes, pois já é comprovado que a docência exige muito mais que apenas o saber, pois o ato de ensinar pressupõe um conjunto de ações, atitudes e fundamentações teóricas, onde o professor atua como interlocutor entre os conhecimentos científicos e o saber cotidiano do estudante. A concepção da educação técnica e profissional que passou a compor o currículo, além de diminuir a carga horária da formação geral básica, evidenciou o interesse do capital em formar esses jovens para suprir a demanda do mercado de trabalho.

Esta organização e flexibilização curricular não contribui para a formação crítica e emancipatória dos estudantes, já que para incluir estes itinerários, são suprimidas disciplinas fundamentais para a formação integral do estudante. Fica evidente neste currículo, a mercantilização da educação básica, onde o interesse está em manter o controle da classe dominada, elevando as desigualdades sociais.

Cumpre ressaltar que o art. 61, inciso IV, da LDB nº 9394?96 (Brasil, 1996), considera que profissionais da educação escolar básica com "Notório Saber" são reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para atuar nas áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Ao transferir aos sistemas de ensino a competência para reconhecer o notório saber, a legislação flexibiliza os critérios de ingresso na docência, reduzindo a centralidade da formação pedagógica e da licenciatura na constituição da profissionalidade docente.

Não pretende-se aqui questionar a qualidade profissional que condiz a estes profissionais contratados pelo "Notório Saber", nem mesmo desvalorizar a formação técnica profissional, mesmo porque "faz-se necessária uma formação que, ao mesmo tempo em que não nega o mercado de trabalho, os postos de empregos, também não se subordina nem se aliena a ele" (Costa, 2018, p. 246). É importante pensar uma educação que alcance muito mais que uma formação técnica somente preocupada com uma ocupação profissional, mas que esses estudantes sejam capazes de questionar e transformar a sociedade na qual estão inseridos, tendo no horizonte uma perspectiva libertadora.

À luz dessas considerações, conclui-se que a crise econômica dos anos 1970 e o avanço do neoliberalismo provocaram profundas mudanças na organização do trabalho, especialmente com a flexibilização dos contratos e o empresariamento da educação por meio da gestão privada. Esse processo intensificou a precarização e a

desprofissionalização do trabalho docente, marcadas pela instabilidade, burocratização, perda de autonomia, desvalorização profissional e fragilização do coletivo docente.

As consequências desse cenário são preocupantes, pois afetam diretamente a qualidade da educação, as condições de trabalho dos professores e a sociedade como um todo, já que tais tendências permanecem até a atualidade. Diante dessa realidade, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas voltadas à valorização da docência, garantindo reconhecimento profissional, estabilidade, autonomia e melhores condições de trabalho.

Palavras-chave: Políticas educacionais; precarização do trabalho docente; flexibilização curricular; notório saber.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ursulina Ataide; SILVA, Daniel Alves da; LEITE, Belchior Ribeiro; SILVA, Raphael Zenas Rocha da; SILVA, Claudio Nei Nascimento. Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. 2, p. 62-78, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344180044_PROLETARIZACAO_DO_TRABALHO_DOCENTE_E_O_NOTORIO_SABER_DESAFIOS_E_ENTRAVES_PARA_O_RESGATE_DA_VALORIZACAO_DO_PROFESSOR. Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13.fev.2026.

COSTA, M. A. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Profissão Docente**, Uberaba,v. 18, n. 39, p. 239–254, dez. 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i39.1205. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329850926_O_notorio_saber_e_a_precarizacao_da_formacao_docente_para_a_educacao_profissional. Acesso em: 06 mai. 2026

FREITAS, Luiz Carlos de. A "qualidade empresarial" e a "qualidade social" na reforma educacional. Entrevista concedida a Regiane Helena Bertagna e Luana Costa Almeida. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75234/39424. Acesso em: 16 mai. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296. Acesso em: 17 mar. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/formacao-docente-e-profissional-vol-14-32145-1.pdf. Acesso em: 15 mai. 2026.

TREVISOL, Marcio 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, p. 200-222, 2019. Disponível em: https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409. Acesso em: 6 maio. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. Pdf.

SILVA, Amanda; GOMES, Thayse; MOTA, Vânia. Formas de tendências de precarização do trabalho docente e os fluxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, n. 63, p. 137-155, jan/.jun, 2020.

Eixo5
Tecnologias Educacionais e Metodologias Inovadoras

PARTICIPAÇÃO DOCENTE SIMULTÂNEA NO CONSELHO DE CLASSE COM O SISTEMA ESCOLA EFICIENTE

FELDMANN, Alfeu José
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
profealfeu@gmail.com

FERREIRA, Jacques de Lima
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
drjacqueslima@gmail.com

O conselho de classe é um dos momentos em que a escola reúne diferentes olhares sobre a trajetória dos estudantes e transforma registros, percepções e responsabilidades em decisões pedagógicas. Embora seja uma prática consolidada na organização escolar, sua realização ainda pode ser marcada por registros fragmentados, tempo reduzido para discussão, centralização das anotações, dificuldade de acesso a informações anteriores e ausência de professores que, por motivos diversos, não conseguem participar da reunião. Diante desse cenário, as tecnologias digitais podem contribuir não apenas para armazenar dados, mas para reorganizar a participação docente e tornar o conselho um espaço mais colaborativo, documentado e orientado à continuidade das ações pedagógicas.

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar e analisar uma funcionalidade do sistema *web* Escola Eficiente, voltada à participação simultânea e antecipada dos professores no preenchimento da grade do conselho de classe. O foco do trabalho não é descrever todo o sistema de modo exaustivo, mas discutir como a ferramenta de marcação dos descritores por disciplina pode favorecer a participação ativa dos docentes, otimizar o tempo da reunião e qualificar a tomada de decisão coletiva. A proposta vincula-se ao eixo "Tecnologias educacionais e metodologias inovadoras" por tratar de uma prática pedagógica mediada por tecnologia digital, situada no cotidiano da gestão escolar e direcionada à melhoria do acompanhamento dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho caracteriza-se como relato de experiência de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência pode produzir conhecimento ao sistematizar uma vivência profissional ou acadêmica e refletir criticamente sobre suas contribuições. Neste caso, a experiência relatada resulta do desenvolvimento do sistema pelos autores, a partir da atuação na educação básica e de investigação anterior sobre o uso de sistemas web para conselhos de classe.

A sistematização da experiência tomou como base a descrição do fluxo de funcionamento da ferramenta, a análise das telas do sistema, a identificação das possibilidades de participação docente e a reflexão sobre suas implicações para a organização pedagógica do conselho de classe. A abordagem qualitativa permite compreender a ferramenta

em sua relação com as necessidades da escola e com os sentidos pedagógicos da participação docente, conforme a compreensão de Stake (2011) de que os estudos qualitativos valorizam a interpretação situada das experiências.

O Escola Eficiente foi concebido como um sistema *web* de apoio à organização pedagógica, com módulos que articulam configurações da escola, cadastro de turmas, estudantes, professores e disciplinas, pré-conselho, conselho de classe, pós-conselho, registros de ocorrências, contatos com famílias, relatórios e emissão de atas. Sua lógica parte da necessidade de reunir informações que, em muitas escolas, ficam distribuídas em livros físicos, planilhas, anotações individuais ou documentos isolados. Ao concentrar esses registros em ambiente digital, o sistema busca favorecer uma visão mais integrada do estudante e apoiar a equipe escolar antes, durante e depois da reunião do conselho.

A fundamentação da experiência parte da compreensão de que a tecnologia, no campo educacional, deve estar vinculada a finalidades pedagógicas. Santos, Ribas e Oliveira (2017) destacam que as tecnologias educacionais precisam ser compreendidas no contexto das práticas, das relações e dos processos formativos. Pedró (2016) também chama atenção para as transformações que a tecnologia pode provocar na educação quando reorganiza formas de acesso, comunicação e gestão. Nesse sentido, a inovação não está apenas no uso de uma plataforma digital, mas na forma como ela modifica o processo de participação, registro e análise coletiva. Bacich e Moran (2018) reforçam que metodologias inovadoras dependem de maior protagonismo dos sujeitos e de formas mais dinâmicas de interação. Essa perspectiva aproxima-se da gestão democrática defendida por Paro (2017), na medida em que a participação deixa de ser apenas formal e passa a constituir uma prática efetiva de corresponsabilidade.

No contexto do conselho de classe, essa corresponsabilidade é essencial. Santos (2006), Vargas (2008) e Vieira (2022) discutem o conselho como instância de avaliação coletiva e de participação da comunidade escolar, indicando que sua potência não está no simples fechamento de notas, mas na análise compartilhada das condições de aprendizagem e dos encaminhamentos necessários. Entretanto, na prática cotidiana, muitas reuniões acabam consumindo grande parte do tempo com preenchimentos, conferências e busca de informações. Quando isso ocorre, a discussão pedagógica pode ser reduzida, e o conselho corre o risco de transformar-se em um procedimento burocrático. A experiência com o Escola Eficiente nasce justamente da tentativa de enfrentar essa limitação.

No funcionamento da ferramenta, a escola configura períodos, turmas, disciplinas e descritores. No momento do conselho, cada estudante é analisado em uma grade organizada por linhas e colunas: nas linhas ficam os descritores previamente definidos pela escola, representados por letras, e nas colunas ficam as disciplinas da turma. A marcação de uma célula indica que determinado descritor foi observado naquele estudante em relação a determinado componente curricular. A tela principal do conselho permite que a equipe acompanhe a análise individual do aluno, acesse registros anteriores, visualize informações do pré-conselho e organize encaminhamentos, responsáveis, motivos e observações. Esse conjunto de elementos transforma a grade em uma síntese visual da leitura pedagógica feita pelos professores.

A funcionalidade central deste relato está na área de participação do professor. Ao acessar o sistema, o docente pode selecionar a turma e escolher uma ou mais disciplinas vinculadas à sua atuação, ou ainda visualizar a grade completa quando necessário. A partir dessa seleção, ele passa a preencher os descritores dos estudantes diretamente na grade, marcando as células correspondentes à sua disciplina. O mesmo estudante pode ser analisado por vários professores ao mesmo tempo, sem que um docente precise aguardar o término da fala ou do registro do outro. Tecnicamente, o sistema utiliza sincronização em tempo real, de modo que as marcações realizadas pelo professor aparecem imediatamente na tela principal do conselho. Depois de discutidas e conferidas, essas informações podem ser consolidadas no banco de dados do sistema, compondo o registro oficial do conselho de classe.

Figura 1 – participação do professor na grade de descritores por disciplina



Fonte: acervo dos autores (2026).

A participação simultânea altera a dinâmica da reunião porque distribui o registro entre os próprios professores. Em uma reunião tradicional, muitas vezes uma pessoa centraliza a escrita enquanto os demais aguardam a vez de falar, o que pode gerar perda de informações, repetições ou redução da participação em razão do tempo. Com a grade compartilhada, cada docente contribui diretamente no campo que corresponde à sua disciplina, e a equipe pedagógica passa a acompanhar uma construção coletiva em tempo real. O registro não substitui a oralidade, mas cria uma base comum para a conversa. A fala do professor pode ser orientada por aquilo que já aparece na grade, e a equipe pode identificar rapidamente quais descritores se repetem, quais disciplinas indicam maior dificuldade e quais situações exigem encaminhamentos específicos.

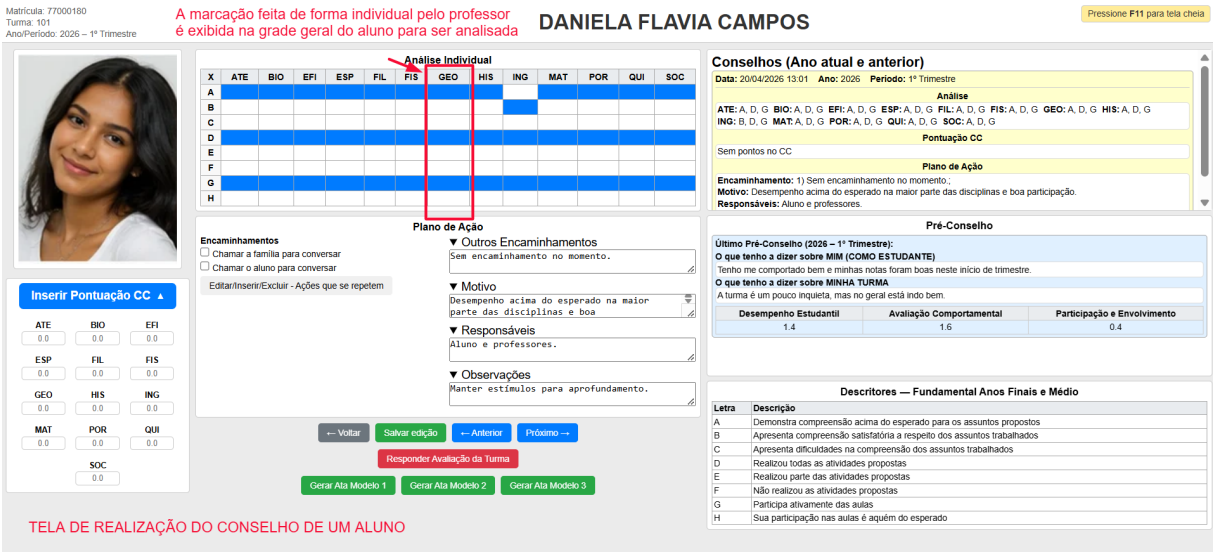
Outro aspecto identificado na sistematização da experiência é a possibilidade de participação antecipada. Em situações nas quais o professor não consegue participar da reunião, ele pode preencher previamente os descritores de sua disciplina, garantindo que sua leitura sobre o estudante seja considerada no momento coletivo. Essa funcionalidade ajuda a minimizar uma limitação recorrente dos conselhos de classe: a ausência de determinados

docentes e, consequentemente, a falta de informações de algumas áreas do conhecimento. Mesmo quando todos os professores estiverem presentes, a escola pode optar por orientar o preenchimento prévio para agilizar a reunião. Nesse caso, o encontro deixa de ser ocupado principalmente pelo lançamento de marcações e passa a priorizar a análise dos descritores atribuídos, o diálogo sobre as necessidades dos estudantes e a definição de ações pedagógicas.

Essa mudança tem implicações pedagógicas relevantes. Ao tornar o preenchimento mais ágil e compartilhado, o sistema permite que o tempo do conselho seja usado para interpretar as informações, discutir convergências e divergências entre os registros e planejar intervenções. A grade não deve ser compreendida como instrumento de rotulação do estudante, mas como recurso de leitura coletiva que precisa ser discutido com responsabilidade. Quando utilizada de forma crítica, a ferramenta pode contribuir para que a equipe escolar identifique padrões de dificuldade, reconheça avanços, organize planos de ação e acompanhe se os encaminhamentos definidos foram efetivamente realizados no pós-conselho. Dessa forma, o conselho passa a ser compreendido como parte de um ciclo que envolve diagnóstico, análise, intervenção e acompanhamento.

A integração com outros módulos amplia essa contribuição. Os registros do pré-conselho, as ocorrências, as faltas justificadas, os contatos com as famílias, os relatórios individuais e a geração de atas ajudam a compor uma memória pedagógica do estudante. Na dissertação que fundamenta esta experiência, Feldmann (2025) já indicava que a organização e a centralização das informações podem favorecer maior coesão no tratamento dos dados escolares e apoiar a tomada de decisões no conselho. No recorte aqui apresentado, a contribuição específica está em mostrar que essa centralização pode ser combinada com participação simultânea, permitindo que o registro não seja apenas armazenado, mas construído coletivamente durante a própria reunião ou antes dela.

Figura 2 – tela principal do conselho com grade compartilhada, plano de ação e registros do estudante



Fonte: acervo dos autores (2026).

Como toda tecnologia educacional, o uso do sistema exige condições e cuidados. A escola precisa dispor de conexão à internet, equipamentos adequados e formação mínima dos profissionais para que a ferramenta não se torne mais uma exigência burocrática. Também é necessário estabelecer critérios claros para a definição dos descritores, orientar os professores quanto ao sentido pedagógico das marcações e proteger os dados dos estudantes, respeitando princípios éticos e legais de privacidade. A qualidade da ferramenta depende da qualidade do uso pedagógico que a escola faz dela. Assim, o sistema não substitui a escuta, o debate e a responsabilidade profissional dos participantes; ao contrário, depende desses elementos para produzir efeitos formativos.

A experiência relatada permite considerar que a funcionalidade de participação simultânea e antecipada no conselho de classe representa uma contribuição concreta das tecnologias digitais à gestão pedagógica. Ao possibilitar que professores preencham a grade de descritores ao mesmo tempo, ou antes da reunião, o Escola Eficiente favorece a participação ativa, reduz a centralização do registro, otimiza o tempo coletivo e amplia a presença das diferentes disciplinas na análise do estudante. Seu valor inovador está menos na digitalização do formulário e mais na reorganização do modo como a escola produz, visualiza e discute informações pedagógicas. Em uma perspectiva de justiça social e educabilidade na contemporaneidade, ferramentas dessa natureza podem fortalecer o acompanhamento dos estudantes, desde que estejam integradas a práticas democráticas, reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento integral de cada sujeito.

Palavras-chave: tecnologia educacional; conselho de classe; participação docente; gestão pedagógica; relato de experiência.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FELDMANN, Alfeu José. **Sistema web para conselhos de classe: uma proposta tecnológica para a organização pedagógica desenvolvida na plataforma Wix**. 2025. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 29 abr. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017. E-book.

PEDRÓ, Francesc. **A tecnologia e as transformações da educação: documento básico**. Versão 15.2. Tradução de Maria Alicia Manzone Rossi. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: https://www.fundacao-santillana.org.br/publicacao/a-tecnologia-e-as-transformacoes-da-educacao/. Acesso em: 30 dez. 2023.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. **Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SANTOS, Pricila K.; RIBAS, Elisângela; OLIVEIRA, Hervaldira B. **Educação e tecnologias**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. E-book.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Revisão técnica de Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

VARGAS, Maria Angela Serafini. **O conselho de classe: a participação da comunidade escolar**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

VIEIRA, Deyse Nara Sabel. **Gestão democrática escolar: o conselho de classe participativo como prática formativa dos estudantes do ensino médio**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2022.

ADOLESCENTES E SUAS RELAÇÕES COM AS MÍDIAS: REFLEXÕES SOBRE PREJUÍZOS A SAÚDE, RISCOS E PERIGOS

DETONI, Camila
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
camiladsaf@gmail.com

Esta pesquisa promove reflexões acerca das relações entre adolescentes e mídias digitais, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, enfatizando os impactos do uso excessivo de telas, da exposição às redes sociais e da ausência de supervisão crítica no desenvolvimento físico, emocional e social dos jovens. O presente estudo é fruto da tese de doutorado entitulada "Adolescentes do Ensino Médio da Rede Estadual da Grande Florianópolis SC e suas relações com as mídias durante a pandemia de covid-19: reflexões sobre riscos e perigo.

A trajetória acadêmica e profissional da autora foi fundamental para a construção desta tese. Desde a formação em Letras e Psicologia, passando pela atuação em escolas públicas e programas educacionais, consolidou-se o compromisso com a educação sexual, a prevenção de violências e a proteção de adolescentes diante dos riscos presentes no ambiente digital. Ao longo de sua experiência profissional, a autora atuou diretamente com estudantes, professores, famílias e equipes pedagógicas em diferentes contextos escolares. Durante o Estágio em Psicologia Escolar, a autora já observava questões relacionadas aos estereótipos de gênero e às dificuldades emocionais de crianças e adolescentes. Posteriormente, no trabalho desenvolvido na rede estadual de ensino de Santa Catarina, participou de ações voltadas à prevenção da violência, orientação educacional e acompanhamento de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Essas experiências contribuíram para aprofundar a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos jovens contemporâneos em sua relação com as mídias digitais.

A participação em programas institucionais como o Programa Saúde na Escola (PSE), o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE) ampliou a atuação da pesquisadora em atividades relacionadas à sexualidade, prevenção de riscos e uso seguro das tecnologias. Nesse percurso, foi possível observar situações envolvendo *cyberbullying*, *sexting*, exposição indevida de imagens e sofrimento emocional decorrente da utilização inadequada das redes sociais. Um episódio marcante ocorreu em 2012, quando uma adolescente de doze anos teve uma fotografia íntima compartilhada entre estudantes da escola. A jovem acreditava que a imagem estaria protegida em sua conta pessoal, porém o conteúdo foi disseminado rapidamente e de forma indevida. Esse caso evidenciou a falsa sensação de privacidade, proporcionada pelas mídias digitais e demonstrou a vulnerabilidade dos adolescentes diante das tecnologias, especialmente quando não existe orientação adequada por parte da família e da escola.

A pesquisa destaca que, já em estudos anteriores desenvolvidos pela autora, constatava-se o uso intenso de dispositivos móveis por adolescentes. Grande parte dos participantes utilizava *smartphones* para acessar a internet diariamente, enquanto a supervisão familiar sobre o conteúdo acessado era reduzida, quando não era nula. Em muitos casos, os responsáveis controlavam apenas o tempo de uso dos aparelhos, sem acompanhar efetivamente as interações realizadas nas redes sociais ou os conteúdos compartilhados. A adolescência é compreendida no estudo como uma construção histórica, social e cultural.

Os adolescentes do século XXI nasceram em um contexto marcado pela presença constante das tecnologias digitais e pela ampliação das redes sociais como espaços de interação social. Nesse cenário, os jovens tornam-se simultaneamente consumidores e produtores de conteúdo. Contudo, a ausência de pensamento crítico diante das mídias pode favorecer processos de alienação, exposição excessiva e vulnerabilidade emocional. A autora dialoga com diferentes referenciais teóricos para discutir os impactos das mídias digitais na vida dos adolescentes. Estudos sobre sociedade do espetáculo, dependência digital, *cyberbullying* e *sexting* são articulados à perspectiva da educação emancipatória, inspirada em Paulo Freire. Segundo essa abordagem, é fundamental promover práticas educativas baseadas no diálogo, na reflexão crítica e na construção da autonomia dos sujeitos. A educação deve possibilitar que adolescentes compreendam os mecanismos de influência das mídias, reconheçam situações de risco e desenvolvam capacidade crítica para lidar com os conteúdos acessados.

Ao longo dos anos, a autora participou de congressos, palestras e debates públicos relacionados à relação entre juventude e tecnologias digitais. Também realizou atividades educativas em escolas com estudantes, familiares e professores, discutindo temas como exposição excessiva nas redes sociais, uso problemático das telas e prevenção de violências virtuais. Essas experiências permitiram identificar o crescimento de problemas relacionados à ansiedade, dependência digital, prejuízos nas relações interpessoais e redução da convivência presencial entre adolescentes.

Outro aspecto importante abordado na pesquisa refere-se ao aumento do tempo de tela e à intensificação do uso das mídias durante a pandemia de Covid-19. Com o isolamento social, estudantes passaram a permanecer mais tempo em frente aos dispositivos eletrônicos devido ao ensino remoto, à redução das atividades presenciais e à necessidade de interação social mediada pelas tecnologias. Crianças, adolescentes e adultos passaram a depender das telas para estudar, trabalhar, comunicar-se e manter vínculos sociais. Nesse contexto, a pesquisa sustenta a hipótese de que o isolamento social ampliou significativamente a exposição dos adolescentes às mídias digitais, intensificando riscos relacionados à saúde física, emocional e social. Além da ampliação do tempo de uso, houve aumento do acesso a conteúdos inadequados, redução da supervisão familiar e fortalecimento de práticas digitais potencialmente prejudiciais ao desenvolvimento juvenil.

A pesquisa destaca ainda que o uso excessivo das mídias pode produzir consequências negativas para a saúde mental, como ansiedade, depressão, isolamento social e dependência tecnológica. Estudos apresentados apontam que adolescentes que passam muito tempo em redes sociais possuem maior risco de desenvolver sofrimento psíquico,

enquanto atividades presenciais, esportivas e sociais tendem a funcionar como fatores de proteção emocional. Outro elemento importante refere-se às transformações nas relações sociais. Durante a pandemia, os adolescentes ficaram privados do convívio escolar presencial, das atividades coletivas e do contato físico com amigos e familiares. Como consequência, as relações passaram a ocorrer prioritariamente pelas telas, modificando as formas de socialização e contribuindo para o fortalecimento de vínculos superficiais e mediados pelas plataformas digitais.

A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem quali-quantitativa fundamentada no método dialético e utilizando análise de conteúdo como técnica de interpretação dos dados. O estudo teve como objetivo geral investigar as relações dos adolescentes com as mídias durante o período de isolamento social, buscando levantar indicadores capazes de subsidiar práticas pedagógicas de educação emancipatória voltadas à prevenção de situações de risco.

Entre os objetivos específicos, destacaram-se a análise da produção científica contemporânea sobre adolescência e mídias digitais, a identificação do perfil dos adolescentes do século XXI em suas relações com as tecnologias e o levantamento de situações de vulnerabilidade relacionadas ao uso das redes sociais e aplicativos, especialmente no contexto da sexualidade e da exposição digital.

Os resultados da tese evidenciaram que os *smartphones* são os dispositivos mais utilizados pelos adolescentes, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Aparelhos mais utilizados pelos adolescentes

Uso individualizado (individual)	Nº estudantes
Smartphone	29
Celular	21
Iphone	17
Televisão	16
Notebook	16
Video-game	12

Fonte: produção da autora, 2025

Outros autores como Stald (2008) também nos mostram que o celular vem ocupando o lugar dos computadores pessoais e portáteis desde o começo do século XXI, tornando-se onipresentes na vida das pessoas, principalmente dos jovens. Já segundo Livingstone *et al.* (2014), o uso das mídias móveis está se dando cada vez mais cedo, mas muito mais como um 'presente' dos pais e parentes do que propriamente pela escolha das crianças. Essa prática funciona como um "rito de passagem", isto é, o prêmio pelo comportamento responsável é o aparelho de celular, que é usado para a conexão às redes sociais e trocar mensagens, inclusive entre os pares.

De acordo com pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet, intitulada "Tic Kids Online[1]" (2024), o telefone celular (97%) foi o principal dispositivo usado para acesso à internet por crianças e adolescentes no Brasil em 2023, seguido da televisão.

Além dessa escolha, percebe-se que o tempo dedicado às telas aumentou consideravelmente nos últimos anos, especialmente durante a pandemia, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 – Uso das telas antes e depois da pandemia

Quantidade de horas	Antes da Pandemia – Nº de estudantes	Pós Pandemia- Nº de estudantes
Até 3 horas	4	8
3 a 5 horas	5	9
5 a 9 horas	13	23
10 horas ou mais	27	21
Branco	1	3
Não lembro ou não sei	4	1
Pouco ou nada	6	0
Todos os dias	7	0

Fonte: produção da autora, 2025

A maior parte do uso ocorre com finalidade recreativa, incluindo redes sociais, vídeos, jogos e aplicativos de comunicação. Por exemplo, o instagram é utilizado para ver e publicar imagens. O Youtube é utlizado por 73% deles para ver vídeos, 15 % para escutar música e somente 4 % postam vídeos.

Os demais aplicativos[2] são menos utilizados em termos de frequência, destacando-se os seguintes usos: comunicação, postar imagens (vídeos e fotos), assistir vídeos e observar fotos, entretenimento, produção de vídeos por último, aprendizado.

Conforme os dados acima, sobre os aplicativos usados e sobre os usos feitos, dialogo com Desmurget (2021). Para ele, ao abordar o uso das tecnologias digitais para esta geração, devemos explorar três questões: o que? quanto? e quem?

Esse uso indevido e exagerado pode gerar problemas relacionados a exposição indevida, crimes cibernéticos, prejuízos no desenvolvimento biológico, psicológico, neurológico, e nas habilidades socio-emocionais. Com relação a exposição indevida e crimes cibernéticos, destacaram-se em minha tese : *cyberbullying*, o *sexting*, a exposição indevida de informações pessoais, o uso de perfis falsos, o compartilhamento excessivo de imagens e o contato com desconhecidos por meio da internet. Com relação ao desenvolvimento biológico, , os principais prejuízos físicos

[1] Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154312/tic_kids_online_2024_livro_eletronico.pdf Acesso em: 28 mai. 2026

[2] *Facebook, Twitter, Skype, Tiktok, Telegram, Snapchat, Messenger, Capcut, Spotfy, Reddit, Discod, Twich, Pinterest, Roblox, Amino, Linkedin e Xbox.*

relacionados ao uso excessivo das telas referem-se a alterações no sono, dores musculares, problemas visuais e redução das atividades físicas. Do ponto de vista emocional, foram observados sintomas de ansiedade, dependência digital, dificuldades nas relações interpessoais e vulnerabilidade emocional. A autora enfatiza que muitos adolescentes apresentam sentimento de onipotência característico dessa fase do desenvolvimento, o que pode levá-los a minimizar riscos e expor-se perigosamente nas redes sociais.

Outro dado preocupante refere-se à baixa supervisão familiar. Muitos pais e responsáveis desconhecem os conteúdos acessados pelos adolescentes, não acompanham suas interações digitais e não possuem formação adequada para orientar sobre segurança online. A pesquisa associa essa ausência de acompanhamento ao fenômeno denominado "abandono digital", no qual crianças e adolescentes permanecem longos períodos conectados sem orientação crítica.

Diante desse cenário, a autora defende a importância de uma educação emancipatória voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico. A escola deve assumir papel fundamental na discussão sobre mídias digitais, promovendo reflexões sobre algoritmos, segurança digital, exposição online, sexualidade, produção e consumo consciente de conteúdos.

A pesquisa também ressalta a necessidade de políticas públicas voltadas à educação digital, à proteção de dados de crianças e adolescentes e à regulamentação das grandes plataformas tecnológicas. Além disso, destaca a importância da articulação entre família, escola, profissionais da saúde e assistência social na construção de estratégias preventivas e educativas.

Durante a elaboração desta tese, foi possível perceber que o número de publicações referentes ao uso equivocado e exagerado pelas crianças, adolescentes e também adultos em geral cresce a cada ano; e, assim como as pesquisas para inovações tecnológicas estão sempre acontecendo, também, as pesquisas sobre os efeitos das mídias digitais sobre crianças e adolescentes devem continuar a ser ampliadas.

Palavras-chave: adolescentes; mídias digitais; Pandemia da SARS Covid-19; pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Ed. Vestígio, 2021.

FIGUEIREDO, Camila D. S. **Adolescentes na sociedade do espetáculo e o *sexting*:** relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção**.** Florianópolis, SC, 2015. 190p.

LIVINGSTONE S *et al.,*. **Net children go mobile**: The UK report. London: London School of Economics and Political Science. 2014. Disponível em: https://eprints.lse.ac.uk/57598/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_KIids_Online_Net_Children_go.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (ed.). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2024. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. E-book. Disponível em: cetic.br. Acesso em: 28 mai. 2026.

STALD, G. Mobile Identity: Youth, Identity, and Mobile Communication Media *in*. Buckingham, D., **Youth, Identity, and Digital Media**. The MIT Press: Cambridge, MA. 2008. p. 143–164. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259257897_Mobile_Identity_Youth_Identity_and_Mobile_Communication_Media#fullTextFileContent. Acesso em: abr 03. 2025.

EDUCAÇÃO DIGITAL, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ABREU, Claudionor de,
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
claudionor.abre@unoesc.edu.br

RIQUETI, Izolete dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
izolete.riqueti@unoesc.edu.br

A Educação Digital tem ganhado espaço nas discussões curriculares, principalmente, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que reconheceu a cultura digital dentre as competências gerais da formação básica, orientando o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais de informação e comunicação. O espaço no currículo é alcançado pela Resolução n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), com a BNCC Computação, que é um complemento à Base Nacional Comum Curricular e estabeleceu o ensino de computação e educação digital na Educação Básica estruturados nos eixos de Cultura Digital, Mundo Digital e Pensamento Computacional. A Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), definiu a educação digital como direito de todos, estruturando-a em eixos como inclusão digital, letramento digital e especialização tecnológica. Ela estabeleceu que os currículos devem contemplar a alfabetização digital, o pensamento computacional, a cidadania digital e o uso ético e seguro das tecnologias. Em 2025, a Resolução CNE/CEB n.º2/2025 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam escolas públicas e privadas de todo o país sobre como integrar o ensino digital de forma obrigatória e estruturada nas salas de aula.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o processo de construção da Proposta Curricular de Capinzal e das Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação Digital da Rede Municipal de Ensino de Capinzal/SC, como espaços de formação de professores, discussão sobre currículo e metodologias para o ensino, especificamente de Tecnologias na Educação Básica.

Nessa abordagem, adota-se uma concepção de reconhecimento da Educação Digital como uma dimensão importante na formação humana integral, na contemporaneidade, especialmente diante das transformações sociais, culturais, econômicas e pedagógicas produzidas pelas tecnologias digitais. A metodologia deste estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que seu foco reside na compreensão, reflexão e análise da inserção das tecnologias no currículo escolar. Quanto ao objetivo, a pesquisa classifica-se como descritiva, buscando descrever a construção do currículo e a formação de professores de tecnologias educacionais na rede municipal de ensino de Capinzal, como um processo de construção democrática e coletiva.

No contexto da Educação Básica, a inserção curricular da Cultura Digital demanda mais do que o uso instrumental de equipamentos e plataformas, exigindo a construção de práticas pedagógicas orientadas pela criticidade, ética, inclusão, cidadania digital e justiça social.

> A cultura digital não deve ser vista apenas como um meio para ensinar outros conteúdos, mas como um objeto de estudo em si. A escola deve, então, reconhecer a importância de ensinar os estudantes a explorar e se apropriar criticamente do mundo digital, responsabilizando-se pelo que acessam, produzem e compartilham nesse âmbito. (Gabin; Ferreira, 2025, p. 133)

Os desdobramentos das políticas educacionais brasileiras, em relação à Cultura Digital, trouxeram para as redes de ensino a urgência em organizar propostas curriculares capazes de articular as normativas legais às necessidades locais e às condições concretas das escolas. Nesse cenário, que se inserem a Proposta Curricular de Tecnologias Educacionais e a elaboração das Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação Digital da Rede Municipal de Ensino de Capinzal/SC.

A Rede Municipal de Ensino de Capinzal construiu uma trajetória na inserção das tecnologias ao currículo escolar, iniciada em 2003, com investimentos e atividades em laboratórios de informática, de modo ainda tímido e experimental. Apresentava-se como uma área incipiente de conhecimento, que em 2009, seria instituída como componente curricular denominado de Informática. Essa alteração curricular atendia a demanda de ofertar um componente que cobrisse a hora-atividade dos professores titulares na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, estava focalizada no ensino do uso da máquina (computador). O reconhecimento profissional do professor específico da área de tecnologias ocorreu em 2016, com a incorporação do cargo de professor de Informática ao Plano de Carreira do Magistério, o que representou uma alteração salarial, mas sem uma definição de currículo e sobre o que ensinar em cada etapa e ano escolar.

No ano de 2018, a rede Municipal de Ensino de Capinzal iniciou um movimento, pós-BNCC (2017), de formação continuada de professores envolvendo a discussão e construção curricular em todos os componentes, entre eles a “Informática”. O movimento de discussão e escrita curricular, se estendeu de 2018 a 2019 e envolveu leituras, tomada de decisões sobre o que e como ensinar na área das tecnologias para a educação, retirada do componente, Informática, da Educação Infantil e a alteração do nome para “Tecnologias Educacionais”.

Os professores do componente Tecnologias Educacionais estruturaram um currículo voltado aos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Para os anos iniciais, a implementação estava prevista para 2020; já para os anos finais, aguardava-se a possibilidade de ampliação da oferta do componente a esse ciclo. Para Scherer & Brito (2020) cada comunidade escolar deve refletir continuamente sobre seus processos educativos e sobre a integração da cultura digital ao currículo, promovendo a construção de um currículo próprio, baseado nos saberes de seus sujeitos e contextos.

Mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, o município iniciou, em 2020, a implantação desse currículo, dando continuidade às ações voltadas à formação digital dos estudantes. Esse percurso demonstra que a política curricular local não surge de forma improvisada, mas decorre de um processo histórico de institucionalização pedagógica no âmbito municipal (Capinzal, 2021). O processo de discussão curricular e formação docente, teve continuidade nos anos seguintes no pós-pandemia, no sentido de avançar do uso instrumental das tecnologias para uma concepção de ensino que explore realmente a cultura digital.

No ano de 2025, a rede municipal de ensino de Capinzal mobilizou o grupo de professores de Tecnologias Educacionais para novamente analisar as demandas emanadas da Resolução CNE/CEB nº 1/2022, que estabelece normas sobre Computação na Educação Básica (Brasil, 2022), a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) em articulação com a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025a), o Parecer CNE/CEB nº 4/2025 (Brasil, 2025b) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 (Brasil, 2025c). O processo de discussão se pautou pela análise das normativas federais e o currículo de Tecnologias Educacionais em implementação na rede municipal de ensino. Nesse processo, optou-se pela elaboração das Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação Digital da Rede Municipal de Ensino de Capinzal/SC, evidenciando sua articulação com as legislações nacionais recentes, com o currículo municipal de Tecnologias Educacionais e com os princípios de inclusão, cidadania digital e formação integral dos estudantes.

As diretrizes têm como finalidade estabelecer orientações operacionais para a Educação Digital na Rede Municipal de Ensino de Capinzal, garantindo o alinhamento do currículo existente de Tecnologias Educacionais com os marcos legais nacionais e com as demandas contemporâneas da cultura digital. O documento buscou preservar a identidade pedagógica já consolidada no município, mantendo a nomenclatura Tecnologias Educacionais, ao mesmo tempo em que incorporou, de forma explícita, direitos digitais, tecnologias assistivas e adequações das práticas pedagógicas às diferentes etapas da Educação Básica. Tal movimento está em consonância com a PNED, que organiza a educação digital escolar como eixo estruturante da política pública nacional e reforça a necessidade de articulação entre currículo, conectividade, formação e inclusão digital (Brasil, 2023).

A organização curricular municipal estrutura-se em três eixos: Cultura Digital, Pensamento Computacional e Tecnologia Digital. O eixo Cultura Digital orienta a reflexão sobre os comportamentos sociais relacionados ao uso das tecnologias, promovendo uma cidadania digital ética, crítica e responsável. O eixo Pensamento Computacional compreende a capacidade de resolver problemas por meio de conhecimentos e práticas da computação, envolvendo abstração, algoritmos, decomposição e reconhecimento de padrões. O eixo Tecnologia Digital, por sua vez, contempla conhecimentos relacionados ao funcionamento de computadores, redes, internet, hardware, software e comunicação digital (Capinzal, 2021). Nas diretrizes, esse eixo é aproximado ao conceito de Mundo Digital, presente nas normas sobre Computação na Educação Básica, que organizam competências e habilidades para a implementação curricular nos sistemas de ensino (Brasil, 2022). Essa articulação também dialoga com a competência geral da cultura digital prevista na BNCC (Brasil, 2017).

Um dos avanços centrais das diretrizes é a incorporação dos direitos digitais e das tecnologias assistivas como dimensões transversais da Educação Digital. Os direitos digitais são compreendidos como elemento indispensável à formação cidadã, envolvendo o uso ético e responsável das tecnologias, a proteção de dados pessoais, a segurança em ambientes digitais, a prevenção ao cyberbullying, o combate à desinformação e a compreensão crítica dos impactos sociais dos sistemas digitais. As tecnologias assistivas são tratadas como recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados à promoção da funcionalidade, da aprendizagem, da acessibilidade e da participação de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse sentido, a Lei nº 15.100/2025 também explicita exceções ao uso restrito de dispositivos quando estiverem em jogo acessibilidade, inclusão, condições de saúde e direitos fundamentais, reforçando a centralidade da equidade nas políticas escolares sobre tecnologias digitais (Brasil, 2025a).

Na Educação Infantil, as diretrizes orientam uma abordagem cuidadosa, mediada e apropriada à faixa etária, priorizando a computação desplugada, a ludicidade e a exploração do corpo, dos objetos e das interações. O uso de dispositivos digitais é compreendido como excepcional, breve, intencional e mediado pelo professor, em consonância com as orientações nacionais sobre o uso de telas e dispositivos na infância. A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 explicita que, nessa etapa, o uso de telas não é recomendado, podendo ocorrer apenas em caráter excepcional e sob mediação docente, sem prejuízo ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2025c). Dessa forma, a Educação Digital não se reduz ao contato com equipamentos, mas envolve experiências de reconhecimento de padrões, sequências, comandos, organização de ideias e resolução de problemas por meio de brincadeiras e interações significativas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o município mantém o componente curricular específico de Tecnologias Educacionais, articulado também de forma transversal aos demais componentes curriculares. As diretrizes reforçam o desenvolvimento do letramento digital, da autoria, da pesquisa, da comunicação, da criação de conteúdos, da segurança digital e do pensamento computacional, respeitando a progressão da autonomia dos estudantes. Nessa etapa, a avaliação passa a considerar produções autorais, atividades práticas, resolução de problemas, uso responsável das tecnologias e desenvolvimento de habilidades previstas nas normas de Computação na Educação Básica e no currículo municipal (Brasil, 2022; Capinzal, 2021). Assim, a proposta local favorece a integração entre os direitos de aprendizagem da BNCC e as especificidades do contexto municipal.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, as diretrizes orientam a Educação Digital como componente específico nas escolas de tempo integral e como abordagem transversal nas demais unidades. A proposta prevê o aprofundamento das discussões sobre redes sociais, segurança da informação, privacidade, autoria, direitos digitais, sustentabilidade, programação, análise crítica de dados e desenvolvimento de projetos. Nessa etapa, a Educação Digital contribui para que os estudantes compreendam os mecanismos da sociedade conectada e desenvolvam posturas responsáveis diante dos desafios éticos, sociais e tecnológicos do mundo contemporâneo. Tal direcionamento

converge com a Política Nacional de Educação Digital, que enfatiza o desenvolvimento de competências digitais, midiáticas e informacionais articuladas à formação escolar e à participação social (Brasil, 2023).

Outro aspecto relevante das diretrizes refere-se à formação continuada e ao suporte aos profissionais da educação. A efetivação da Educação Digital depende de ações permanentes de formação docente, de acompanhamento pedagógico e de melhoria das condições de infraestrutura e conectividade. Nesse processo, a Secretaria Municipal de Educação assume papel estratégico na coordenação da política de Educação Digital, cabendo-lhe articular currículo, formação, gestão, infraestrutura, avaliação e apoio às escolas. As diretrizes também reconhecem o papel dos professores de Tecnologias Educacionais como referências no processo de mediação pedagógica das tecnologias digitais. Essa perspectiva é coerente com a Resolução CNE/CEB nº 1/2022, que ressalta a necessidade de formação inicial e continuada de professores para a implementação da Computação na Educação Básica (Brasil, 2022).

Conforme refletem Gabin e Ferreira (2025, p. 133) "as demandas por cultura digital no currículo exigem dos professores conhecimentos e habilidades nesses temas para que possam planejar, ministrar e avaliar aulas dedicadas a essas questões. Ainda que imersos em diferentes ecossistemas comunicativos". Tal compreensão reforça a perspectiva em que a consolidação da Educação Digital no currículo municipal não depende apenas de normativas legais, mas da constituição de processos permanentes de formação docente, estudo coletivo e reelaboração pedagógica. Assim, a inserção curricular das tecnologias demanda professores capazes de compreender criticamente a cultura digital e de traduzi-la em práticas de ensino contextualizadas, intencionais e coerentes com as realidades escolares.

A avaliação da aprendizagem na Educação Digital é concebida como prática contínua, diagnóstica, formativa e mediadora, evitando sua redução à verificação técnica do domínio de ferramentas (Capinzal, 2021). As diretrizes propõem que a avaliação considere a participação dos estudantes, a produção autoral, a resolução de problemas, a colaboração, a criatividade, a ética no uso das informações, o cuidado com os equipamentos e o desenvolvimento de competências digitais e computacionais.

As Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação Digital da Rede Municipal de Ensino de Capinzal/SC, ao articular o percurso histórico da rede com as legislações nacionais recentes, buscam uma Educação Digital crítica, inclusiva, ética e contextualizada. Novas experiências e reflexões certamente emergirão da construção pedagógica e incorporação da Cultura Digital nas práticas escolares, e este texto busca contribuir para situar o processo em uma rede de ensino municipal. Ainda a um caminho a percorrer na compreensão e implementação prática dos conceitos teóricos. Importante é que nesse momento de defesa da cultura digital não há relação apenas com a inclusão digital, com a competência digital ou com o letramento midiático, mas com a correlação dessas dimensões em uma mediação pedagógica histórica e cultural, na qual se tenha no horizonte a cidadania digital.

Palavras-chave: educação digital; tecnologias educacionais; currículo; direitos digitais; tecnologias assistivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Define normas sobre Computação na Educação Básica, complemento à Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: CNE, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2025**. Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular do componente educação digital e midiática. Brasília, DF: CNE, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF: CNE, 2025c.

CAPINZAL. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Capinzal**. Luzerna/Capinzal, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

CAPINZAL. **Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação Digital na Rede Municipal de Ensino de Capinzal/SC**. Capinzal, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2026.

GARBIN, Mônica Cristina.; FERREIRA, Bruno de Oliveira. Cultura digital no currículo do ensino médio: desafios e percepções na implementação. **Revista FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**., Salvador: UNEB, v. 34, n. 78, p. 130-150, abr./jun. 2025

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, v. 36, n. 76252, Curitiba- PR: UFPR, 2020

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE PERCEPÇÕES DOCENTES

ABREU, Claudionor de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
claudionor.abreu@unoesc.edu.br

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma das principais transformações tecnológicas dos tempos atuais, impactando diretamente os modos de aprender e ensinar. Na educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) trouxe uma nova perspectiva em relação a competências digitais e, mais tarde, em uma complementação no ano de 2022, propôs o desenvolvimento de habilidades específicas da Computação, referentes ao pensamento computacional, a cultura digital e ao mundo digital. No ano seguinte, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, alterou a LDB e tornou a educação digital um componente curricular obrigatório no ensino fundamental e médio.

Entretanto, mesmo diante dessas diretrizes, estudos nacionais apontam que a integração da IA na Educação Básica ainda se encontra em estágio inicial, como indica a nota técnica do CIEB (2024), que evidencia que a adoção da IA nas escolas exige preparação pedagógica, formação docente específica e adaptações estruturais, fatores que ajudam a explicar a limitação atual de pesquisas e práticas consolidadas no Ensino Fundamental. Diante deste cenário surge a necessidade de compreender como essas tecnologias vêm sendo incorporadas ao cotidiano escolar e quais implicações éticas e pedagógicas decorrem de seu uso.

Considerando esta perspectiva, este estudo se propõe a analisar como a Inteligência Artificial é abordada nas pesquisas educacionais em relação às percepções docentes sobre seu uso pedagógico no Ensino Fundamental. Caracteriza-se como uma Revisão da Literatura, desenvolvida sob uma abordagem qualitativa. De acordo com Creswell e Creswell (2021), a revisão da literatura representa um processo sistemático de levantamento, análise e síntese de produções científicas que contribuem para a compreensão e contextualização de um tema de pesquisa. Seguindo essa orientação, o levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando o período de 2022 a 2025. A busca utilizou os descritores “inteligência artificial”, “ensino fundamental” e “docência”, combinados por operadores booleanos, priorizando estudos de acesso aberto, publicados em português e relacionados ao contexto educacional brasileiro.

A primeira etapa da revisão da literatura foi realizada entre 06 e 10 de outubro de 2025. A análise dos dados foi conduzida de modo interpretativo, com o auxílio do software ATLAS.ti, utilizado para organizar, sintetizar e

comparar as produções selecionadas conforme sua relevância e abordagem teórica, a correção ortográfica e revisão textual foi realizada com auxílio da inteligência artificial Chat GPT com supervisão e verificação humana.

O procedimento resultou na localização de 156 trabalhos, sendo 69 na base da CAPES, 25 na SciELO e 62 na BDTD. Após a verificação de duplicidades, sete trabalhos estavam repetidos entre as bases, totalizando 149 estudos distintos. As buscas contemplaram o período de 2022 a 2025 e utilizaram descritores combinados com operadores booleanos, "inteligência artificial AND ensino fundamental" e "inteligência artificial AND docência OR professor". Além disso, aplicaram-se filtros específicos, priorizando o acesso aberto, o idioma português e a área das Ciências Humanas, com ênfase na Educação.

A partir do levantamento descrito, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão que orientaram a seleção dos trabalhos para análise, conforme descrito a seguir. Os critérios de inclusão definidos para esta revisão contemplaram: (a) trabalhos vinculados à Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental; (b) pesquisas que abordam a Inteligência Artificial aplicada à educação, incluindo reflexões sobre currículo, metodologias ou políticas públicas; e (c) produções acadêmicas de natureza científica, como artigos, dissertações, teses e revisões de literatura. Esses critérios asseguraram a seleção de materiais atualizados e alinhados ao escopo da investigação proposta.

Os critérios de exclusão compreenderam: (a) estudos voltados exclusivamente a outros níveis de ensino, como Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Superior ou Educação Profissional; (b) publicações sem fundamentação teórica sobre o uso pedagógico da Inteligência Artificial; (c) documentos incompletos, resumos de eventos, relatórios institucionais ou textos de divulgação não científica; e (d) focados na percepção ou desempenho dos alunos.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o conjunto final de cinco trabalhos selecionados compôs a amostra analisada nesta revisão. Os estudos analisados foram agrupados em duas categorias de análise, formuladas a partir dos objetivos, metodologias e eixos conceituais presentes nas produções localizadas. Essas categorias permitem compreender de forma sistemática como a Inteligência Artificial tem sido abordada nas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, nas atividades de escrita mediadas por tecnologia e nas reflexões sobre o papel docente no contexto da Educação Básica.

A primeira, denominada Percepções docentes sobre a escrita dos alunos mediada por Inteligência Artificial agrupa as dissertações de Carvalho, F. M. (2024), Clementino (2024) e Carvalho, R. de C. J. (2024), as quais investigam as percepções de professores do Ensino Fundamental sobre o uso da Inteligência Artificial em processos de escrita e produção textual. As três pesquisas situam-se no campo da formação docente e da cultura digital, com ênfase na autoria, na ética e nas novas mediações cognitivas introduzidas pelas tecnologias generativas.

Na dissertação de Carvalho, F. M. (2024), a autora analisa as percepções de docentes sobre textos escritos híbridos, construídos conjuntamente por alunos e sistemas de IA. O estudo evidencia um conjunto de percepções ambivalentes: de um lado, os professores reconhecem as possibilidades de enriquecimento linguístico e apoio

didático; de outro, manifestam receio quanto à perda da autoria e ao empobrecimento do raciocínio crítico. O levantamento empírico demonstra que a maioria dos docentes encara a IA como uma ferramenta útil, desde que seu uso seja orientado por mediação pedagógica intencional e acompanhado por discussões éticas sobre autoria e plágio.

Clementino (2024), orientada pelo mesmo professor e integrante do mesmo grupo de pesquisa, amplia essa abordagem ao discutir as percepções de docentes do 9º ano sobre os desafios e riscos associados ao uso da IA na escrita escolar. As entrevistas revelam que o tema ainda é recente no cotidiano docente, e que muitos educadores não se sentem preparados para orientar seus alunos no uso crítico dessas ferramentas. A autora destaca que a resistência inicial à IA decorre, em parte, da ausência de formação tecnológica e de políticas claras que orientem o seu uso na educação básica. Ao mesmo tempo, observa que os professores reconhecem o potencial pedagógico da IA, especialmente para diversificar estratégias de ensino e motivar a escrita criativa. Essa combinação de cautela e curiosidade revela um campo de transição, em que o professor busca equilibrar inovação e responsabilidade formativa.

A dissertação de Carvalho, R. de C. J. (2024), desenvolvida em uma instituição privada, complementa a discussão ao incluir a perspectiva dos estudantes. Ao investigar o uso do ChatGPT como recurso pedagógico, a autora observa percepções distintas entre professores e alunos. Os docentes, embora reconheçam o potencial da ferramenta, ainda demonstram insegurança quanto à confiabilidade das informações e aos impactos sobre a criatividade discente. Os alunos, por outro lado, tendem a perceber a IA como uma aliada prática e imediata para a produção de textos. A pesquisa revela que, na ausência de políticas institucionais claras, a integração da IA à escrita escolar depende da iniciativa individual de cada professor, o que acentua desigualdades no modo como a tecnologia é mediada em sala de aula.

De modo comparativo, as três dissertações convergem em importantes contribuições para a compreensão do papel docente diante das tecnologias de escrita automatizada. Em primeiro lugar, reafirmam a necessidade de formação docente continuada, que contemple tanto o domínio técnico da IA quanto as dimensões éticas e pedagógicas envolvidas em sua aplicação. Em segundo, evidenciam que a IA, quando criticamente incorporada, pode ampliar o repertório discursivo dos alunos, diversificar os processos de produção textual e fomentar a colaboração entre humanos e máquinas. Finalmente, ressaltam que o professor permanece como mediador indispensável no processo educativo, responsável por orientar, problematizar e contextualizar o uso dessas tecnologias.

As convergências epistemológicas entre os estudos de Carvalho, F. M. (2024) e Clementino (2024) merecem destaque: ambos derivam de uma mesma matriz teórica humanista e crítica, que compreende a tecnologia como fenômeno cultural e social, não apenas técnico. Essa base comum reforça a visão de que a IA deve ser abordada na educação como mediação e não como substituição do sujeito que aprende. Já a dissertação da Carvalho, R. de C. J. (2024) amplia o olhar ao articular a percepção docente à discente, oferecendo uma perspectiva mais abrangente e aplicada às realidades escolares contemporâneas.

Apesar das contribuições significativas, as lacunas ainda são evidentes. As pesquisas de Carvalho, F. M. (2024), Clementino (2024) e Carvalho, R. de C. J. (2024) não realizam acompanhamento longitudinal do impacto da IA sobre a aprendizagem dos alunos nem aprofundam a análise de práticas concretas de sala de aula. Também se observa a ausência de estudos que relacionem essas percepções docentes a políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais, como a BNCC e a PNED. Outro ponto pouco explorado refere-se às implicações emocionais e cognitivas do uso da IA na produção textual, campo que poderia revelar dimensões subjetivas da autoria e da motivação estudantil diante das tecnologias generativas.

Em síntese, as três dissertações analizadas nesta categoria demonstram que o fenômeno da escrita mediada por Inteligência Artificial é um tema emergente, repleto de potencial investigativo e de desafios formativos. A presença de um mesmo grupo de pesquisa orientando duas delas indica a formação de um núcleo teórico consistente sobre o tema, que privilegia a análise ética e pedagógica do uso da IA na educação básica. As produções apontam para a urgência de políticas institucionais que promovam o letramento digital crítico, preparando professores e alunos para atuar com consciência, autoria e responsabilidade em um cenário educacional cada vez mais mediado por tecnologias inteligentes.

A segunda categoria, intitulada Impactos da Inteligência Artificial na docência e na prática pedagógica, contempla os estudos de Lima e Kochhann (2023) e de Lopes et al. (2023), que investigam os efeitos e as implicações da Inteligência Artificial sobre o trabalho docente, as metodologias de ensino e os processos formativos.

O artigo de Lima e Kochhann (2023), propõe uma reflexão crítica acerca das transformações impostas pela IA ao trabalho docente e às dinâmicas da sala de aula. Fundamentado no método materialista histórico-dialético, o estudo analisa as contradições entre o potencial emancipador da tecnologia e o risco de alienação do educador diante de sistemas automatizados. Os autores (Lima e Kochhann, 2023) argumentam que a IA, quando apropriada de forma acrítica, pode reforçar a lógica tecnicista e reduzir a docência a tarefas instrumentais e reprodutivas. No entanto, também reconhecem seu potencial de apoiar o professor em processos de personalização da aprendizagem, diagnóstico de dificuldades e elaboração de estratégias pedagógicas adaptativas.

O texto de Lima e Kochhann (2023), destaca, ainda, que o debate sobre IA na educação ultrapassa o campo técnico, inserindo-se em uma dimensão política e epistemológica. O trabalho docente, segundo os autores, precisa ser compreendido dentro das novas condições de produção do conhecimento, marcadas por dados, algoritmos e automatização, sem que se perca a centralidade da dimensão humana do ensino. A pesquisa enfatiza a necessidade de repensar a formação inicial e continuada do professor, de modo que ele compreenda a IA como mediação dialógica e não como substituição de sua função educativa.

Em contraponto e complementaridade, o artigo de Lopes et al. (2023), oferece uma investigação empírica qualitativa, voltada à análise de como professores das ciências exatas do Ensino Fundamental e Médio percebem

e utilizam conceitos de machine learning (aprendizado de máquina) em suas práticas pedagógicas. A pesquisa de Lopes et al. (2023) envolveu entrevistas com quinze docentes de escolas públicas da região noroeste de Goiânia, evidenciando um cenário de interesse crescente pela temática, mas marcado por limitações estruturais significativas, falta de conectividade, ausência de laboratórios e escassez de formação específica.

Apesar dessas barreiras, os professores entrevistados por Lopes et al. (2023) demonstraram abertura à inovação, reconhecendo o potencial da IA para motivar os estudantes, promover a aprendizagem ativa e apoiar o ensino de conteúdos complexos. Entretanto, o estudo (Lopes et al., 2023) revela que muitos ainda associam a IA a um conceito distante, de difícil compreensão técnica e pouco aplicável à realidade escolar. Essa percepção sugere uma lacuna entre a presença da tecnologia na vida cotidiana e sua efetiva integração no currículo escolar.

As contribuições principais desses dois estudos (Lima e Kochhann, 2023; Lopes et al., 2023), residem na ampliação do debate sobre o papel do professor em uma sociedade digitalizada. Ambos os trabalhos reforçam que a IA deve ser compreendida como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento humano e não como substituta da ação docente. Lima e Kochhann (2023) oferecem um olhar filosófico e crítico, problematizando os riscos de desumanização e perda da autonomia do professor frente à automatização do ensino. Já Lopes et al. (2023) trazem um retrato empírico do cotidiano escolar, revelando o quanto os desafios infraestruturais e formativos ainda limitam a materialização das potencialidades apontadas no discurso teórico.

As convergências entre as produções de Lima e Kochhann (2023) e de Lopes et al. (2023) são evidentes: ambas denunciam a insuficiência da formação docente para lidar com tecnologias emergentes e defendem políticas públicas voltadas à educação digital crítica e emancipadora. As duas pesquisas reconhecem que a IA pode ampliar o alcance e a eficiência das práticas pedagógicas, mas alertam que seu uso sem reflexão pode acentuar desigualdades e reduzir o papel do professor a mero executor de tarefas prescritas por sistemas inteligentes. Nesse sentido, ambas as pesquisas abordadas nesta categoria reafirmam a necessidade de o educador assumir posição ativa, criativa e ética diante da tecnologia, transformando-a em aliada pedagógica e não em instrumento de controle.

Entretanto, as lacunas também são relevantes. O estudo teórico de Lima e Kochhann (2023), embora consistente, não apresenta dados empíricos que permitam compreender as percepções concretas dos professores diante da IA em diferentes contextos educacionais. Por sua vez, a pesquisa de Lopes et al. (2023) oferece um panorama descritivo valioso, mas limitado à área das ciências exatas, carecendo de maior articulação teórica com o campo das ciências humanas e da educação. Nenhum dos dois trabalhos explora de forma mais ampla o papel das políticas curriculares nacionais, como a BNCC Computação (2022) e a PNED (2023), na orientação do uso da IA na Educação Básica.

A leitura conjunta desses estudos permite compreender que a IA está reconfigurando as dimensões epistemológicas, éticas e operacionais da docência. O professor contemporâneo é chamado a lidar com ambientes

de aprendizagem mediados por algoritmos, em que a personalização, a análise de dados e a interatividade digital se tornam parte integrante do processo educativo. Nesse contexto, as duas produções indicam caminhos convergentes, no que tange fortalecer a autonomia crítica dos educadores, garantir condições estruturais adequadas e promover uma formação que una sensibilidade pedagógica e competência tecnológica.

Em síntese, as contribuições desses trabalhos reforçam que o futuro da docência na era da Inteligência Artificial dependerá da capacidade do professor de agir como sujeito político e cognitivo da tecnologia, não apenas como seu usuário. A IA pode potencializar o ensino, desde que incorporada sob a ótica da humanização, da criticidade e da emancipação do pensamento, princípios que reafirmam o papel do educador como protagonista do processo formativo em uma sociedade digital.

Palavras-chave: inteligência artificial; ensino fundamental; percepções docentes; formação docente; uso pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

CARVALHO, F. M. de. **Textos escritos híbridos por estudantes e inteligência artificial**: o que pensam docentes de escola pública do ensino fundamental? 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

CARVALHO, R. de C. J. de. **O ChatGPT como recurso nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica**: sob a ótica de professores e alunos de uma rede de educação básica privada. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Inteligência artificial na educação básica**: novas aplicações e tendências para o futuro. São Paulo: CIEB, 2024.

CLEMENTINO, E. dos S. **Percepções de docentes do 9º ano do ensino fundamental da escola pública quanto à produção de textos escritos híbridos por inteligência artificial e estudantes na pesquisa escolar**: desafios e riscos. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

LIMA, J. D. N. de; KOCHHANN, A. A inteligência artificial na educação: as implicações no futuro do trabalho docente**. Contribuciones a las Ciencias Sociales,** São José dos Pinhais, v. 16, n. 9, p. 17307-17318, 2023.

LOPES, P. C. de C.; ABREU, V. R. P. de; STREIT, J. A. C.; GAMEIRO, S.; NUNES, P. H. S. Machine learning na aprendizagem das ciências exatas: análise qualitativa para ensino fundamental e médio. **Revista de Tecnologia e Gestão Sustentável**, Goiânia, v. 2, n. 5, p. 17-27, 2023.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

BERTI, Cristiane
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
cristiane.berti@unoesc.edu.br

TESSARO, Mônica
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
monica.tessaro@unoesc.edu.br

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais têm reconfigurado os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, ampliando o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) nas práticas pedagógicas presenciais.

Adotamos os passos de Creswell e Creswell (2021) que permite desenvolver uma revisão da literatura alinhada com os pressupostos metodológicos da pesquisa científica. Iniciamos o processo com a definição e testagem dos descritores em uma base de dados, utilizando filtros de pesquisa, realizada no dia 16 de dezembro de 2025.

A base de dados utilizada foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos o seguinte par de descritor: 1) "ambiente virtual de aprendizagem" AND "Ensino Superior".

Nesta etapa inicial, foi mapeada a produção científica publicada entre os anos de 2015 e 2025. Este recorte temporal justifica-se pelo fato de que, a partir desse período, observa-se uma intensificação nas discussões sobre o aumento do uso de plataformas tecnológicas utilizadas para mediar os processos de ensino e aprendizagem.

No quadro 1, apresentamos o processo de levantamento das publicações, delimitando par de descritor, bases de dados, recorte temporal, idioma e filtros aplicados nas bases de dados.

Quadro 1 – Resultados do levantamento e triagem da revisão da literatura

Base de Dados	Recorte Temporal	Idioma	Descritores	Filtros Aplicados	Trabalhos Localizados
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	2015-2025	Português	"Ambiente virtual de aprendizagem" AND "Ensino Superior"	Sem filtros aplicados.	157
Trabalhos Descartados na Triagem Prévia	-	-	-	Exclusão após leitura analítica de título e resumo	146
Trabalhos Selecionados para Elegibilidade	-	-	-	Leitura Integral / Critérios Analíticos	11

Fonte: Dados da pesquisa revisão da literatura (2025).

A busca realizada na BDTD, identificou 157 trabalhos. A seleção do corpus ocorreu em duas etapas: inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos e, quando necessário, dos textos na íntegra, a fim de verificar a aderência ao tema; posteriormente, os trabalhos pré-selecionados foram lidos integralmente para aplicação dos critérios analíticos de inclusão e exclusão. Após esse processo, 146 trabalhos foram descartados por não apresentarem relação direta com o escopo do estudo, resultando em 11 produções selecionadas para a análise final.

Foram incluídas: I) pesquisas empíricas, qualitativas ou quantitativas, sobre as implicações pedagógicas do uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como suporte ao ensino presencial no ensino superior; II) estudos que analisam percepções de docentes e/ou discentes sobre o uso de recursos digitais em cursos de graduação presenciais; III) trabalhos que propõem ou avaliam modelos pedagógicos de ensino presencial mediado por tecnologias digitais; IV) revisões teóricas sobre potencialidades e limites da flexibilização curricular por meio das TDIC.

Foram excluídos: I) estudos voltados exclusivamente à educação básica, técnica, corporativa ou à pós-graduação lato e stricto sensu; II) produções centradas apenas na EaD; III) publicações presenciais sem menção ao uso de recursos tecnológicos ou aprendizagem virtual; IV) editoriais, resenhas, notícias, pareceres técnicos, manuais, relatórios institucionais, capítulos de livro não avaliados por pares, textos incompletos ou inacessíveis; V) estudos restritos ao período pandêmico da Covid-19, por se tratar de um contexto atípico.

Assim, o corpus final foi composto por 11 trabalhos de pós-graduação Stricto Sensu, sendo 8 dissertações e 3 teses, que contribuem para compreender o uso dos AVAs no ensino superior presencial, especialmente nas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, na mediação docente e nos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados na base de dados BDTD

Autor/Orientador	Título	Ano	Programa de Pós-Graduação	Tipo de trabalho
Fernando Rocha Oliveira Orientador: Carlos Eduardo Lima	A Percepção dos Estudantes sobre o Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como Suporte a Disciplinas Presenciais	2023	Programa de Pós-Graduação em Administração – UNIVALI	Dissertação
Ricardo Gonzaga Sales Orientadora: Irene Cristina de Mello	O Ambiente Virtual de Aprendizagem e sua incorporação na UFMT: em foco os cursos de Ciências Biológicas	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT	Dissertação
Maria Cristina Marcelino Bento Orientador: João Augusto Mattar Neto	Ambientes Virtuais de Aprendizagem Institucionais e não Institucionais: estudo de caso com professores de uma instituição de ensino superior salesiana	2016	Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) – PUC-SP	Tese
Alisson Salatiek Ferreira de Freitas Orientador: Antônio Germano Magalhães Junior	Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem como apoio ao ensino presencial na graduação de Enfermagem	2015	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde – UECE	Dissertação

Autor/Orientador	Título	Ano	Programa de Pós-Graduação	Tipo de trabalho
Adriane de Lima Cardeal Cunha Orientadora: Profa. Edenar Souza Monteiro	Letramento digital e ambientes virtuais de aprendizagem na formação superior em saúde	2024	Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias	Dissertação
Ivo Pedro Gonzalez Junior Orientador: Dr. Ernani Marques Dos Santos	Adoção e infusão de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para suporte ao ensino presencial	2017	Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração	Tese
Lorenna dos Santos Soares Orientadora: Prof.ª Drª Nair Chase da Silva	Análise das metodologias ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem	2017	Universidade federal do Amazonas Escola de Enfermagem de Manaus Programa de Pós-graduação em Enfermagem	Dissertação
Anderson Luiz Ellwanger Orientadora: Prof.ª Dra. Solange Binotto Fagan	O planejamento dinâmico como promotor de uma aprendizagem autônoma no ensino superior em conteúdos de física clássica mediados por ambiente virtual de aprendizagem	2018	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana Santa Maria RS	Tese
Cássio Murilo Alves Costa Orientador: Elioenai Dornelles Alves	Análise das práticas docentes e discentes em uma disciplina do ensino superior em saúde no contexto da usabilidade das ferramentas colaborativas do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE	2015	Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB	Dissertação
Daniele Trevisan Orientador: Prof. Dr. Cristiano Maciel	Letramentos digitais críticos: habilidades mobilizadas por estudantes universitários em ambiente virtual de aprendizagem	2019	Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Educação Programa de Pós-graduação em Educação	Dissertação
Amanda Delibório Orientadora: Maria Suzana De Stefano Menin	O ambiente virtual de aprendizagem no curso de enfermagem: ressignificando as práticas e os saberes docentes	2017	Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação -UNOESTE	Dissertação

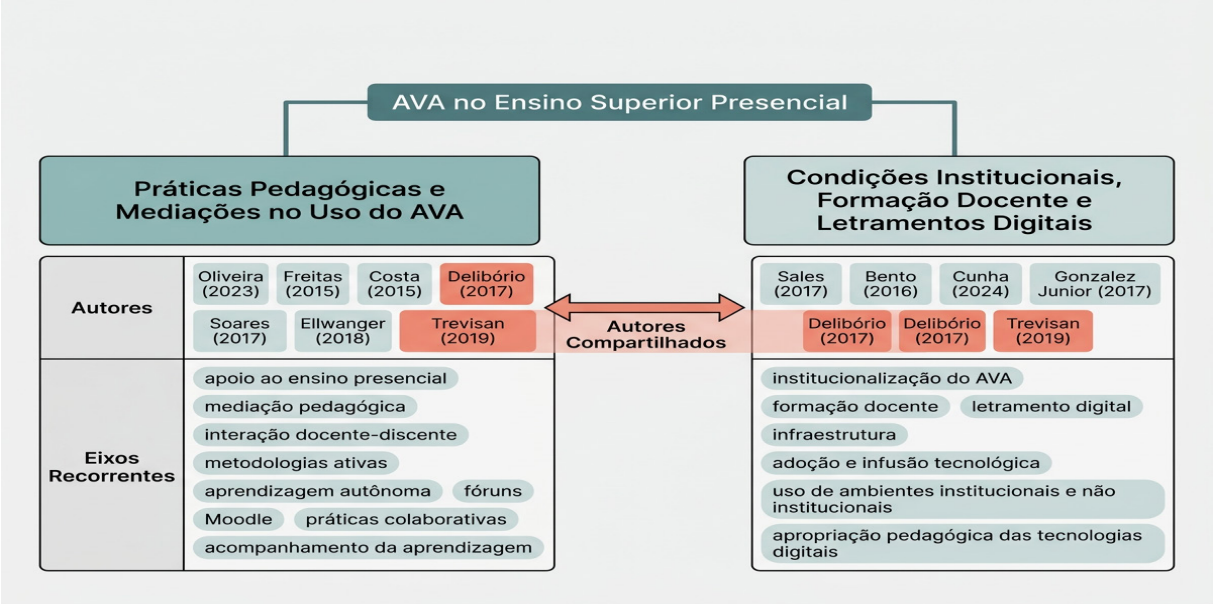
Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2026).

Após o processo de seleção dos trabalhos, seguimos a análise. O processo de análise constitui na categorização das pesquisas, conforme indicado por Creswell e Creswell (2021), por meio da organização de um mapa da literatura e posterior análises descritivas.

A partir da leitura dos 11 trabalhos selecionados, foi possível organizar o corpus em duas categorias analíticas: a primeira, denominada práticas pedagógicas e mediações no uso do AVA no ensino superior presencial, reúne estudos que analisam o AVA como espaço de apoio ao ensino, reorganização das práticas docentes, interação acadêmica e acompanhamento da aprendizagem. A segunda, denominada condições institucionais, formação docente e letramentos digitais, agrupa pesquisas que evidenciam os desafios de incorporação dos ambientes virtuais, especialmente no que se refere à infraestrutura, formação pedagógica, apropriação tecnológica e desenvolvimento de competências digitais.

O mapa da literatura está organizado na Figura 1.

Figura 1 – Categorias que emergiram da revisão da literatura



Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2026).

A primeira categoria evidencia que os AVAs vêm sendo utilizados como espaços de mediação pedagógica no ensino superior presencial. Freitas (2015), Costa (2015) e Delibório (2017) mostram que o Moodle favorece interação, acompanhamento discente e continuidade das práticas pedagógicas para além da sala de aula física. Oliveira (2023) acrescenta que os estudantes reconhecem o AVA como suporte relevante para organização das atividades, acesso aos materiais e comunicação com docentes, embora sua efetividade dependa da forma como o ambiente é planejado pedagogicamente.

Soares (2017) e Ellwanger (2018) aproximam o AVA das metodologias ativas e da aprendizagem autônoma, indicando que a mediação tecnológica pode ampliar a participação discente quando vinculada a práticas planejadas e interativas. Trevisan (2019) amplia essa discussão ao demonstrar que os ambientes virtuais mobilizam letramentos digitais críticos relacionados à leitura, escrita argumentação e participação acadêmica.

A segunda categoria reúne estudos que discutem as condições institucionais, formação docente e letramentos digitais. Sales (2017) e Gonzalez Junior (2017) evidenciam que a consolidação dessas plataformas depende de condições institucionais, infraestrutura tecnológica e formação docente contínua. Bento (2016) observa que o uso de ambientes institucionais e não institucionais amplia a interação entre professores e estudantes, mas também produz tensões relacionadas à organização do trabalho pedagógico e à atuação docente nos espaços digitais.

Cunha (2024) reforça que o letramento digital docente constitui elemento central para integração significativa dos AVAs na formação superior em saúde. Assim, os estudos analisados indicam que os AVAs não operam como recursos neutros ou automáticos, mas como espaços vinculados às formas de planejamento, mediação pedagógica, participação discente e institucionalização das tecnologias digitais no ensino superior presencial.

Assim a análise da produção científica permitiu compreender que os recursos virtuais de aprendizagem têm sido investigados no ensino superior presencial principalmente em relação às suas contribuições para a mediação pedagógica, para o desenvolvimento de metodologias ativas e para a ampliação das interações nos processos de ensino e aprendizagem. Os estudos também evidenciam preocupações com os desafios relacionados à formação docente, ao letramento digital e à integração dos ambientes virtuais às práticas pedagógicas presenciais. Dessa forma, a literatura aponta que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem vêm sendo compreendidos não apenas como ferramentas tecnológicas de apoio ao ensino, mas como espaços que influenciam a organização do trabalho docente, a participação discente e as formas de ensinar e aprender no contexto universitário presencial.

Palavras-chave: ambiente virtual de aprendizagem; ensino superior presencial; mediação pedagógica; tecnologias digitais; processos educativos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Cristina Marcelino. **Ambientes virtuais de aprendizagem institucionais e não institucionais**: estudo de caso com professores de uma instituição de ensino superior salesiana. 2016. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, Cássio Murilo Alves. **Análise das práticas docentes e discentes em uma disciplina do ensino superior em saúde no contexto da usabilidade das ferramentas colaborativas do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, Adriane de Lima Cardeal. **Letramento digital e ambientes virtuais de aprendizagem na formação superior em saúde**. 2024. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2024.

DELIBÓRIO, Amanda. **O ambiente virtual de aprendizagem no curso de enfermagem**: ressignificando as práticas e os saberes docentes. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

ELLWANGER, Anderson Luiz. **O planejamento dinâmico como promotor de uma aprendizagem autônoma no ensino superior em conteúdo de física clássica mediados por ambiente virtual de aprendizagem**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

FREITAS, Alisson Salatiek Ferreira de. **Utilização do ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial na graduação de enfermagem**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

GONZALEZ JUNIOR, Ivo Pedro. **Adoção e infusão de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para suporte ao ensino presencial**. 2017. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Fernando Rocha. **A percepção dos estudantes sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como suporte a disciplinas presenciais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2023.

SALES, Ricardo Gonzaga. **O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na UFMT**: em foco os cursos de Ciências Biológicas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SOARES, Lorenna dos Santos. **Análise das metodologias ativas nos cursos de graduação da área da saúde para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

TREVISAN, Daniele. **Letramentos digitais críticos**: habilidades mobilizadas por estudantes universitários em ambiente virtual de aprendizagem. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVOS HORIZONTES DIDÁTICOS E DESAFIOS ÉTICOS

CENTENARO, Junior Bufon
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Gepes/UPF)
Rede de Educação Notre Dame
juniorcentenaro93@gmail.com

O cenário educacional contemporâneo está marcado pelo avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, as quais tem mobilizado uma série de debates sobre as transformações geradas pelas inúmeras ferramentas aplicadas ao contexto escolar. A Inteligência Artificial (IA), tem se tornado a questão mais avassaladora desse cenário, em razão da proporção das mudanças que tem gerado, das funcionalidades que prometem potencializar o ensino e a aprendizagem, da reconfiguração do trabalho docente, mas, também, pelos dilemas e desafios éticos suscitados.

O presente resumo expandido, organizado em tom ensaístico, está vinculado aos estudos em curso no grupo de pesquisa sobre cultura digital e pensamento crítico. O objetivo do trabalho consiste em mapear alguns horizontes didáticos para o trabalho docente e apresentar desafios éticos provocados pelo avanço do uso e da incidência da IA no ambiente escolar. Segue-se uma abordagem qualitativa e hermenêutica, tendo como principais procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A IA consiste em uma "tecnologia desenvolvida a partir dos sistemas de computador para realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana" (Hermann, 2025, p. 2). Os sistemas baseados em máquinas, "a partir de objetivos definidos por seres humanos ou inferidos pela própria IA a partir dos dados que recebe, são capazes de realizar previsões, recomendações ou tomar decisões que influenciam ambientes reais ou virtuais" (Brasil, 2026, p. 8). O que inquieta, sem dúvida é que a tecnologia é tão sofisticada que simula determinadas operações cognitivas típicas da inteligência natural humana. Funcionando com base em redes neurais e em probabilidade, a IA tornou-se capaz "de absorver um conjunto quase ilimitado de dados obtidos no corpus de informações e obras digitalizadas na internet, em escala muitíssimo superior do que os humanos podem analisar" (Hermann, 2025, p. 2). Para o âmbito escolar, esse empreendimento gera uma série de questões, na medida em que a relação com a informação, com o conhecimento e, sobretudo, com saber escolar, acaba por ser modificada, tanto para professores como para alunos.

O trabalho docente encontra-se numa encruzilhada. A multiplicação de ferramentas de IA é perceptível e é praticamente impossível de ser acompanhada em tempo real. Os famosos *chatbots* ou assistentes virtuais, tais como *ChatGPT*, *Gemini* e *Claude* tem angustiado a vida dos professores, pois os alunos buscam respostas nesses sistemas,

terceirizam a escrita de textos, a resolução de questões em sala de aula e tarefas de casa. Embora esses sistemas sejam apenas a ponta do iceberg do aparato tecnológico de IA, já causam uma série de preocupações aos docentes. Vale ressaltar que os próprios professores têm empregado com frequência os *chatbots* para preparação de aulas, construção de projetos e planos de ensino. O uso superficial das ferramentas de IA e a falta de programas claros de formação de professores voltados para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação impedem o letramento em IA. Essa competência é imprescindível para a apropriação crítica e a proficiência técnica dos professores (Valério e Filho, 2024).

O documento *Inteligência Artificial na Educação Básica* (Brasil, 2026), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), destaca que o debate contemporâneo acerca da relação entre IA e educação está frequentemente relacionado a dois eixos analíticos: "aprender com IA" (utilização de sistemas para apoiar processos de ensino e aprendizagem) e "aprender sobre IA" (desenvolvimento de conhecimentos e letramento para compreender criticamente como a tecnologia funciona e os limites inerentes aos sistemas de IA). Desse modo, evidencia-se que a IA não se restringe a aparatos tecnológicos aplicados ao processo de ensino-aprendizagem, mas tensiona disputas de ordem curricular, epistemológica e econômica. Soma-se a isso a necessidade de regulação do ecossistema digital, hoje deficitária face à disseminação de *fake news*, à fragilidade na proteção de dados e à proliferação de simulacros audiovisuais que diluem as fronteiras entre o real e o virtual.

Em relação ao eixo "aprender com IA", destaca-se que existem diferentes aplicações em curso e com grande repercussão no esfera didático-pedagógica. O *apoio à aprendizagem*, por exemplo, é realizado por sistemas que adaptam conteúdos e atividades ao desempenho do estudante, por *chatbots* que esclarecem dúvidas e fazem mediação de conteúdos. Além disso, ferramentas possibilitam imersões em realidade virtual ou aumentada, bem como recursos de personalização e inclusão. Registra-se, também aplicações de *apoio ao ensino*, direcionadas a otimizar e contribuir com os professores, tais como, ferramentas de correção automatizada e detecção de plágio, geradores de materiais, mapas mentais, fluxogramas e outros recursos gráficos como apoio didático. A adaptação e flexibilização de atividades e avaliações considerando as necessidades dos estudantes da educação especial também se destaca nesse aspecto. Ainda, devem ser consideradas as aplicações que *apoiam a gestão escolar*, pelo monitoramento de trajetórias escolares, planejamento e automação de rotinas administrativas, entre outros aspectos.

Um estudo recente sobre a incidência da IA na educação básica (Brito, Parente e Mesquita, 2025) reforça que a tecnologia não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como meio, ou seja, uma ferramenta com intencionalidade pedagógica, que pode contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem. "O professor ampliado é aquele que transcende o papel tradicional de transmissor de conteúdos para se tornar um designer de experiências de aprendizagem, apoiado, entre outras ferramentas, pela inteligência artificial" (Brito, Parente e Mesquista, 2025, p. 12). Nessa perspectiva, o professor é insubstituível. Em um contexto de grandes volumes de

informações e conteúdos disponíveis na rede, o professor não pode ser só um transmissor, mas um mediador, um designer de experiências educativas, que transformam o conhecimento em saber, cidadania e responsabilidade.

De outra parte, o eixo analítico de "aprender sobre IA" remete a um letramento crítico, ou seja, não se trata de apenas treinar os professores e estudantes para o uso das ferramentas e plataformas, mas alargar a compreensão ética e reflexiva, de tal modo a entender como a tecnologia funciona, seus riscos, seus vieses.

Para Hermann (2025) a IA tem balançado seu pêndulo entre os benefícios e o seu potencial destrutivo. A autora destaca que há em curso uma obliteração da formação do sujeito ético. A capacidade de deliberar e agir sustenta-se pela experiências dos sujeitos com o mundo, com as crenças, saberes e informações. Na medida em que as pessoas permanecem boa parte do tempo conectadas ou navegando no mundo virtual formatado por algoritmos programados para mostrar ao sujeito apenas conteúdos relacionados à ideias e crenças de seu interesse, aumenta-se o risco do viés: "de serem oferecidos estímulos aos preconceitos, à visão distorcida da realidade e ao direcionamento das decisões" (Hermann, 2025, p. 7). A falta de transparência sobre como os algoritmos são programados deixa as pessoas ainda mais vulneráveis a esse risco. A formação ética precisa do confronto e do reconhecimento do outro, do diferente, necessita rever criticamente os princípios que orientam o agir. Exige colocar-se frente à(s) outra(s) perspectiva(s). Conforme Hermann (2025, p. 10) "nesse contexto, o mundo dos algoritmos não desafia, apenas reafirma a própria cosmovisão do sujeito".

Conforme Brito, Parente e Mesquista, (2025, p. 32) existe uma geografia invisível dos algoritmos, que precisa ser descortinada: "A IA não reflete apenas o usuário que a consulta, mas a estrutura de poder que a alimenta". A título de exemplo, 56% do conteúdo da internet está em inglês, porém apenas 5% da população mundial fala esse idioma como língua nativa. "Isso significa que sistemas de IA são treinados predominantemente com a visão de mundo de falantes nativos de inglês ou bilíngues de classes privilegiadas. Resultado: reprodução de desigualdades globais desde a origem dos algoritmos" (Brito, Parente e Mesquista, 2025, p. 32). Além disso, algoritmos enviesados podem reforçar desigualdades nos processos pedagógicos: "negros, periféricos, com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social correm o risco de serem enquadrados por padrões de baixo desempenho e, assim, sofrerem processos de exclusão pedagógica automatizada" (Almeida, Fernandes Junior e Fernandes, 2025, p. 8). Esses indicativos reforçam que os dispositivos não são neutros, eles são programados por pessoas e grupos, e espelham o que pode haver de melhor para a garantia da dignidade humana, mas, também, revelam o potencial destrutivo (Hermann, 2025) da uniformização cultural, dos preconceitos, da exclusão étnica. Por isso, um letramento crítico em IA (Valério e Filho, 2024) faz-se imprescindível, para que professores e estudantes utilizem a explorem a IA de modo reflexivo e ético.

Os resultados parciais deste ensaio, e que serão objeto de um melhor tratamento teórico e metológico nos próximos passos da pesquisa, estão resumidos até o momento em três pontos. O primeiro é a necessidade de estruturar programas de formação dos professores, para fortalecer a compreensão ética e estratégica da IA, nos

processos de ensino e aprendizagem. Utilizando uma analogia, é ampliar o conhecimento ético e técnico necessários para navegar em um mar revolto de mudanças tecnológicas, sem perder o rumo ético e pedagógico diante das possibilidades da IA.

O segundo é decidir sobre quais ferramentas da IA serão empregadas na prática pedagógica escolar. As redes de ensino públicas e privadas precisam fazer escolhas frente a uma oferta imparável de funcionalidades. Essas decisões precisam estar aliadas ao marco pedagógico referenciado da instituição. Da mesma forma, faz-se necessário comunicar com clareza, à comunidade escolar, acerca dessas decisões e usos das ferramentas. Em poucas palavras, significa, criar as condições para "aprender com apoio da IA", dentro de um marco pedagógico referenciado e mediado por pessoas.

O terceiro, é "aprender sobre IA", ou seja, promover letramento digital crítico. O desafio é criar uma estrutura permanente de aprendizagem das funcionalidades adotadas pela instituição, permeada pela reflexão ética, e que não retire do professor o seu papel de educador, mediador e especialista no ensino. A noção de "professor ampliado" (Brito, Parente e Mesquista, 2025) apresenta-se como possibilidade teórico-prática-existencial para mitigar e superar o risco da substituição do professor pela tecnologia, o que seria fatal para a educação. Em síntese, é necessário equilibrar as potencialidades didático-pedagógicas da IA com os riscos associados ao uso superficial e com seus possíveis impactos negativos na formação ética dos sujeitos.

Palavras-chave: letramento em IA; Algoritmização da vida; aprendizagem; ética.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. C. D.; FERNANDES JUNIOR, A. M.; FERNANDES, D. M. M. Cartografia da inteligência artificial e da proteção de dados na educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e300372, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inteligência artificial na educação básica**: documento orientador sobre caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRITO, R.; PARENTE, R.; MESQUITA, M.C. **O professor ampliado**: reimaginando o Papel Docente na Era da IA. Brasília: UCB e Unesco, 2025.

HERMANN, N. Ética e inteligência artificial: o que inquieta? **Educação & Sociedade**, Campinas, v 46, e296750, 2025.

VALÉRIO, E. M.; SANTOS FILHO, J. M. Letramento em Inteligência Artificial: Uma Reflexão a Partir do Guia da Unesco Sobre Competências em Ia para Professores. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 13, p. 1-17, 2024.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC

KIST, Vanessa
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Vanessakist2018@gmail.com

Financiamento: CAPES

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica tem sido historicamente marcado por práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos gramaticais e na realização de exercícios descontextualizados, frequentemente dissociados das práticas sociais de uso da linguagem. Embora documentos normativos recentes, como a Base Nacional Comum Curricular, enfatizem a centralidade das práticas de linguagem — leitura, escrita, oralidade e análise linguística —, observa-se, no cotidiano escolar, a permanência de abordagens tradicionais que limitam o desenvolvimento de competências discursivas mais amplas dos estudantes. Nesse contexto, emerge como problema de investigação a persistência de práticas pedagógicas pouco significativas no ensino de Língua Portuguesa e a necessidade de compreender em que medida práticas consideradas inovadoras têm sido incorporadas — ou não — pelos professores da Educação Básica.

A relevância deste estudo justifica-se tanto do ponto de vista científico quanto educacional. No campo científico, contribui para o aprofundamento das discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, articulando referenciais teóricos da área da educação e da linguagem com dados empíricos provenientes da realidade escolar. No âmbito educacional, o estudo responde a uma demanda concreta: as dificuldades persistentes dos estudantes em leitura, compreensão e produção textual, frequentemente evidenciadas em avaliações externas, o que reforça a necessidade de repensar práticas docentes que promovam aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Ademais, investigar as percepções docentes permite compreender os desafios, limites e possibilidades de implementação de práticas inovadoras no contexto real da escola.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa a partir das percepções de professores da Educação Básica do município de Concórdia, no estado de Santa Catarina. De modo mais específico, busca-se: (i) identificar como os professores concebem práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa; (ii) examinar quais estratégias são efetivamente utilizadas em sala de aula; e (iii) compreender as implicações dessas práticas para o processo de aprendizagem dos estudantes. Ao delimitar esse foco, o estudo pretende contribuir para o debate sobre

a centralidade da Língua Portuguesa na formação escolar e para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas contemporâneas da educação.

O estudo integra uma pesquisa de doutorado em andamento na área da Educação e tem como objetivo compreender como os docentes concebem e desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras no ensino da Língua Portuguesa, bem como identificar os desafios e as possibilidades que emergem desse processo no contexto da Educação Básica. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza empírica, com apoio em revisão bibliográfica, que articula referenciais teóricos da área com a análise de dados produzidos a partir da realidade escolar, buscando interpretar os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas pedagógicas.

Participam da pesquisa professores de Língua Portuguesa das redes municipal e estadual de ensino do município de Concórdia (SC), considerando como critério de inclusão a atuação direta na Educação Básica. A produção de dados ocorre por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, possibilitando apreender tanto informações objetivas quanto percepções e experiências docentes. Para a análise, adota-se a análise de conteúdo, com aproximações à análise temática, em uma perspectiva interpretativa qualitativa. Ressalta-se que a pesquisa encontra-se em andamento, sendo os resultados ainda parciais e em processo de sistematização.

A compreensão do ensino de Língua Portuguesa, na contemporaneidade, exige situar a linguagem como prática social, histórica e interacional. Nessa perspectiva, o ensino da língua ultrapassa a abordagem centrada na memorização de regras gramaticais e passa a priorizar o uso efetivo da linguagem em contextos reais de comunicação. É nesse sentido que se destacam as contribuições de Iracema Antunes e Luiz Antônio Marcuschi, que defendem um ensino de língua orientado pelas práticas sociais de linguagem. Antunes (2003, p. 39) afirma que "a aula de português deve ser um espaço de encontro e interação, no qual a linguagem seja trabalhada em situações significativas de uso", evidenciando a centralidade da interação no processo de ensino. De modo complementar, Marcuschi (2008, p. 154) ressalta que os gêneros discursivos constituem a materialização da linguagem nas práticas sociais, sendo imprescindíveis para o ensino, uma vez que "é impossível trabalhar a linguagem sem considerar os gêneros textuais". Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ampliar o repertório de gêneros e práticas discursivas, possibilitando aos estudantes experiências diversificadas de leitura, escrita e oralidade, em consonância com as demandas sociais.

Entretanto, a incorporação dessa concepção de linguagem no contexto escolar implica a superação de práticas pedagógicas transmissivas, historicamente enraizadas na educação. Nesse cenário, a inovação pedagógica não se limita à adoção de novas técnicas ou metodologias, mas envolve uma mudança de perspectiva sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem. As reflexões de Paulo Freire são fundamentais para compreender esse movimento, ao propor uma educação dialógica, problematizadora e voltada à autonomia dos sujeitos. Para Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", o que implica reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. Em diálogo com essa perspectiva, Dermeval Saviani compreende a educação como um processo intencional de mediação do

conhecimento historicamente produzido, afirmando que "a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 13). Desse modo, a inovação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa implica articular a participação ativa dos estudantes com a apropriação crítica do conhecimento socialmente produzido.

Nessa direção, o papel do professor assume centralidade como mediador do processo educativo, sendo responsável por organizar, orientar e intencionalizar as práticas pedagógicas. Conforme argumenta José Carlos Libâneo, a prática pedagógica não pode ser compreendida como mera execução de atividades, mas como uma ação intencional, planejada e orientada por objetivos formativos. Para o autor, "a prática pedagógica é uma prática social intencional, orientada por objetivos e mediada por conhecimentos que organizam a atividade educativa" (LIBÂNEO, 2013, p. 29). Essa compreensão reforça que a inovação pedagógica depende de processos reflexivos que permitam ao professor analisar criticamente sua prática, reorganizar estratégias de ensino e promover situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção significativa do conhecimento. No ensino de Língua Portuguesa, isso se concretiza por meio de práticas que articulam leitura, escrita, oralidade e análise linguística em contextos reais de uso da linguagem.

No âmbito das orientações normativas, a Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao orientar que o ensino de Língua Portuguesa deve estar centrado nas práticas de linguagem e nos diferentes contextos de produção e circulação dos textos. O documento destaca que "o trabalho com Língua Portuguesa deve considerar a linguagem em uso, em práticas sociais que envolvem diferentes gêneros textuais e diferentes contextos de produção" (BRASIL, 2018, p. 65). Dessa forma, a BNCC consolida, no plano curricular, a necessidade de um ensino que integre leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, alinhando-se às contribuições teóricas de Antunes, Marcuschi, Freire e Libâneo.

Ao aproximar essas discussões do contexto investigado, observa-se que o município de Concórdia (SC) apresenta um cenário educacional relevante, com rede de ensino estruturada e indicadores positivos, como os resultados do IDEB. Contudo, mesmo em contextos considerados exitosos, persistem desafios relacionados à qualidade das aprendizagens em Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à compreensão leitora, à produção textual e ao uso reflexivo da linguagem. Nesse sentido, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores torna-se fundamental para compreender como as orientações teóricas e normativas são apropriadas no cotidiano escolar.

Por fim, as práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, no contexto investigado, manifestam-se por meio de estratégias que ampliam as formas de interação com a linguagem, como projetos de leitura, oficinas de escrita, rodas de conversa, debates e o uso de tecnologias digitais. Tais práticas evidenciam possibilidades de ressignificação do ensino, ao promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Assim, ao analisar as percepções docentes, este estudo busca compreender não apenas quais práticas são desenvolvidas,

mas também os sentidos que os professores atribuem à inovação pedagógica, evidenciando os desafios, limites e potencialidades para a transformação do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

No que se refere aos resultados parciais da investigação, as análises iniciais evidenciam a existência de tensões significativas entre as orientações curriculares, as práticas pedagógicas e as condições concretas da realidade escolar. Embora os professores reconheçam a importância de um ensino de Língua Portuguesa centrado nas práticas de linguagem, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular, observa-se que, no cotidiano da sala de aula, ainda predominam práticas marcadas por abordagens tradicionais, especialmente no que se refere ao trabalho com conteúdos gramaticais de forma descontextualizada. Essa discrepância indica que a incorporação de propostas inovadoras nem sempre ocorre de maneira plena, sendo atravessada por demandas institucionais, pressões avaliativas e pela necessidade de cumprir conteúdos previstos nos currículos.

Além disso, os dados apontam para limites estruturais que impactam diretamente a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, tais como a carga horária reduzida, o número elevado de alunos por turma, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos e as condições de trabalho docente. Outro aspecto relevante refere-se à relação entre formação docente e práticas pedagógicas, uma vez que professores com maior acesso a processos formativos continuados tendem a demonstrar maior abertura para a experimentação de estratégias didáticas diversificadas, como projetos de leitura, produção textual contextualizada e uso de gêneros discursivos. Esses achados, ainda em fase de aprofundamento analítico, indicam que a inovação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa não depende apenas de orientações teóricas ou normativas, mas de um conjunto de condições institucionais, formativas e contextuais que influenciam diretamente o fazer docente.

Os resultados parciais evidenciam tensões entre as orientações curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, especialmente no que se refere à permanência de abordagens tradicionais no ensino de Língua Portuguesa. Tal cenário pode ser interpretado como expressão de um processo de transição pedagógica ainda em curso, no qual novas concepções de ensino convivem com práticas historicamente consolidadas. Essa coexistência revela que a mudança pedagógica não ocorre de forma linear, sendo atravessada por condicionantes institucionais, culturais e organizacionais. Nesse sentido, as contribuições de Iracema Antunes (2003) e Luiz Antônio Marcuschi (2008) reforçam que o ensino de Língua Portuguesa orientado pelas práticas sociais de linguagem ainda enfrenta desafios para se efetivar plenamente, uma vez que pressupõe a superação de modelos centrados na fragmentação da língua e na ênfase normativa, ainda presentes no cotidiano escolar.

Além disso, os dados indicam que a implementação de práticas pedagógicas inovadoras é fortemente condicionada por fatores estruturais e formativos, como condições de trabalho docente, acesso à formação continuada e disponibilidade de recursos didáticos. A interpretação desses achados aponta que a inovação pedagógica não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor, mas de um conjunto de condições que viabilizam ou limitam sua atuação. Essa compreensão dialoga com as reflexões de José Carlos Libâneo (2013),

ao destacar a prática pedagógica como uma ação intencional situada, e de Paulo Freire (1996), ao compreender a docência como prática reflexiva e crítica. Em articulação, Dermeval Saviani (2011) reforça a centralidade da mediação do conhecimento na formação dos sujeitos, enquanto a Base Nacional Comum Curricular explicita, no plano normativo, a necessidade de um ensino centrado nas práticas de linguagem. Contudo, a análise evidencia que a materialização dessas orientações no cotidiano escolar ainda é parcial, indicando que a inovação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa constitui um processo complexo, que demanda articulação entre fundamentos teóricos, políticas educacionais e condições concretas de ensino.

Retomando o objetivo deste estudo — analisar as práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa a partir das percepções de professores da Educação Básica do município de Concórdia (SC) —, os resultados parciais indicam que, embora haja reconhecimento das orientações contemporâneas centradas nas práticas de linguagem, sua materialização no cotidiano escolar ainda ocorre de forma parcial. Observa-se a coexistência entre práticas tradicionais e iniciativas inovadoras, evidenciando um cenário de transição pedagógica.

Os achados também demonstram que a implementação de práticas inovadoras está diretamente relacionada às condições concretas do trabalho docente e à formação continuada, destacando a inovação como um processo situado e não apenas individual. Como contribuição, o estudo articula fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e evidências empíricas, oferecendo subsídios para a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação docente. Considerando que a pesquisa está em andamento, apontam-se como desdobramentos o aprofundamento das análises e a ampliação da compreensão sobre as implicações dessas práticas para a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; práticas pedagógicas inovadoras; educação básica; formação docente; práticas de linguagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

PENSAMENTO CRÍTICO E DESEMPENHO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

GAVASSO, William César
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
william.gavasso@unoesc.edu.br

O pensamento crítico constitui uma das competências centrais para a formação de profissionais da saúde, especialmente na Enfermagem, por subsidiar o raciocínio clínico, a tomada de decisão segura e a atuação ética nos diferentes níveis de atenção à saúde (Facione, 1990; Paul; Elder, 2014). Em contextos assistenciais cada vez mais complexos, marcados pela rápida expansão das tecnologias digitais, pelo elevado volume de informações científicas disponíveis e pela necessidade de decisões clínicas rápidas e seguras, torna-se imprescindível formar profissionais capazes de interpretar, analisar, avaliar e justificar condutas de maneira crítica e reflexiva (Holmes; Bialik; Fadel, 2019; Zawacki-Richter et al., 2019).

Na formação em Enfermagem, o pensamento crítico apresenta relação direta com a segurança do paciente, a qualidade da assistência, o julgamento clínico e a autonomia profissional (Facione, 1990).

A discussão sobre pensamento crítico também se insere no contexto contemporâneo da educação mediada por tecnologias digitais e metodologias inovadoras. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas, simulação clínica, supervisão reflexiva, estudos de caso e uso de tecnologias educacionais têm sido apontadas como ferramentas capazes de estimular análise crítica, tomada de decisão e autonomia intelectual entre estudantes da área da saúde (Berbel, 2011; Carbogim et al., 2021; Dallacosta; Moresco; Masson, 2022). Nesse cenário, compreender como estudantes de Enfermagem desenvolvem tais competências e como estas se relacionam com indicadores tradicionais de desempenho acadêmico torna-se relevante para o planejamento curricular e para a qualificação das práticas pedagógicas no ensino superior (Nes et al., 2022; Talento; Costa, 2021; Zurik; Cooper, 2023).

O presente estudo teve como objetivo analisar o nível de competências de pensamento crítico em estudantes de graduação em Enfermagem e verificar sua relação com o desempenho acadêmico

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, de abordagem quantitativa, desenvolvido com estudantes de um curso de graduação em Enfermagem de uma universidade localizada na região Meio-Oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. A amostra foi constituída por conveniência, com estudantes regularmente matriculados no curso e presentes nas aulas durante o período de coleta de dados. Participaram do estudo 93 estudantes com idade superior a 18 anos. Foram excluídos estudantes ausentes nos dias de aplicação dos instrumentos ou afastados por atestado médico.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de agosto de 2025, no intervalo das aulas, mediante aplicação presencial dos instrumentos por pesquisadoras sem vínculo hierárquico com os participantes. Foi aplicado um questionário semiestruturado contendo variáveis sociodemográficas e acadêmicas, e outro adaptado para avaliação de pensamento crítico em estudantes e profissionais da saúde, composto por situações-problema e dilemas clínicos relacionados ao contexto da assistência em saúde.

O instrumento avaliou cinco competências fundamentais do pensamento crítico: interpretação, análise, avaliação, inferência e explicação. Cada domínio recebeu pontuação entre 1 e 4 pontos por questão, correspondendo desde baixa até elevada demonstração da competência analisada. A partir do somatório das escalas, foram classificados entre níveis de competência baixa, média ou elevada.

Os dados foram organizados em planilhas do Microsoft Excel e posteriormente analisados no software IBM SPSS versão 23.0. Para análise estatística utilizaram-se testes de Qui-quadrado e t de Student, considerando significância estatística de $p<0,05$. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina sob parecer nº 4.814.807, respeitando-se todos os princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos.

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes de Enfermagem participantes do estudo, 2025

Variáveis	n	%
Sexo		
Feminino	81	87,1
Masculino	12	12,9
Fase do curso		
1ª fase	12	12,9
2ª fase	59	63,4
4ª fase	12	12,9
5ª fase	1	1,1
6ª fase	1	1,1
8ª fase	1	1,1
9ª fase	7	7,5
Bolsa de estudos		
Sim	74	79,6
Não	19	20,4
Trabalha atualmente		
Sim	84	90,3
Não	9	9,7
Idade média (anos)	23,4 ± 8,2	—

Fonte: o autor, 2025

Participaram do estudo 93 estudantes, sendo 81 mulheres (87,1%) e 12 homens (12,9%), com média de idade de 23,4 anos. A maior parte dos participantes encontrava-se nas fases iniciais do curso, especialmente na segunda fase, representando 63,4% da amostra. Em relação às condições socioeconômicas e acadêmicas, observou-se que 79,6% dos estudantes possuíam bolsa de estudos para custear a graduação e 90,3% conciliavam trabalho com a formação universitária.

Tabela 2 – Nível geral de competência, 2025

Nível geral de competência	n	%
Competência média	66	71,0
Competência elevada	27	29,0
Competência baixa/muito baixa	0	0,0
Total	93	100

Fonte: o autor, 2025

Os resultados demonstraram predominância de competência média em pensamento crítico entre os participantes, representando 71,0% da amostra, enquanto 29,0% apresentaram competência elevada. Não foram identificados participantes classificados com competência baixa ou muito baixa. Esses achados sugerem que os estudantes avaliados apresentam desempenho satisfatório nas competências cognitivas relacionadas ao pensamento crítico, embora ainda existam lacunas importantes a serem desenvolvidas ao longo da formação.

Tabela 3 – Distribuição das competências de pensamento crítico entre estudantes de Enfermagem, 2025

Competências de pensamento crítico	**Média ± DP**
Interpretação	14,0 ± 2,2
Análise	14,5 ± 2,1
Avaliação	14,5 ± 2,6
Inferência	14,8 ± 2,5
Explicação	13,5 ± 2,3

Fonte: o autor, 2025

Ao analisar separadamente os domínios avaliados, verificou-se que a inferência apresentou o melhor desempenho médio entre os estudantes, seguida pelas competências de avaliação e análise. Em contrapartida, a competência explicação apresentou menor média, evidenciando maior dificuldade dos estudantes em justificar e comunicar decisões clínicas de forma argumentativa e fundamentada.

Esses resultados dialogam com estudos anteriores que apontam a inferência como uma das primeiras competências críticas consolidadas durante a formação em saúde, uma vez que está diretamente relacionada à

capacidade de interpretar informações clínicas, reconhecer padrões e formular hipóteses diagnósticas ou assistenciais (Carbogim; Oliveira; Pavan, 2017). Por outro lado, a competência explicação exige integração mais complexa entre conhecimento científico, comunicação e argumentação clínica, sendo considerada uma das dimensões mais sofisticadas do pensamento crítico (Paul; Elder, 2014).

Outro aspecto relevante observado foi a presença de estudantes que atingiram pontuação máxima em todas as competências avaliadas, indicando variabilidade individual significativa no desenvolvimento do pensamento crítico

Ao correlacionar pensamento crítico e desempenho acadêmico, não foi identificada associação estatisticamente significativa entre as médias semestrais e os níveis de competência crítica apresentados pelos estudantes.

As avaliações tradicionais frequentemente priorizam memorização, reprodução de conteúdos e resolução mecânica de questões teóricas, enquanto instrumentos de avaliação de pensamento crítico buscam identificar competências relacionadas à análise, interpretação, julgamento clínico e tomada de decisão em situações contextualizadas. Dessa forma, estudantes com alto desempenho acadêmico podem não necessariamente demonstrar competências críticas proporcionais, evidenciando a necessidade de revisão das práticas avaliativas utilizadas na educação superior em saúde.

Também não foram observadas diferenças significativas entre estudantes das fases iniciais e finais do curso em relação aos níveis de pensamento crítico.

A literatura aponta que metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, simulação clínica, estudos de caso, supervisão reflexiva e aprendizagem colaborativa, apresentam impacto positivo sobre o desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes de Enfermagem (Carbogim et al., 2021; Dallacosta; Moresco; Masson, 2022). Essas estratégias favorecem participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, estimulando autonomia intelectual, argumentação, raciocínio clínico e capacidade de tomada de decisão fundamentada.

No contexto contemporâneo da educação superior, especialmente após a ampliação do uso de tecnologias digitais no ensino, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas e modelos avaliativos tradicionalmente utilizados nos cursos da área da saúde (Zawacki-Richter et al., 2019; Holmes; Bialik; Fadel, 2019). Tecnologias educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, simulações digitais e metodologias inovadoras têm potencial para favorecer processos de ensino mais dinâmicos, reflexivos e centrados no estudante (Moran, 2018; Bacich; Moran, 2018; Carbogim et al., 2021). O desenvolvimento do pensamento crítico torna-se essencial para que estudantes consigam avaliar informações científicas, interpretar evidências e tomar decisões seguras em ambientes cada vez mais mediados por tecnologias (Facione, 1990; Paul; Elder, 2014; Holmes; Bialik; Fadel, 2019).

Outro achado relevante do estudo foi a associação entre vínculo de trabalho e níveis mais elevados de competência crítica. Estudantes que conciliavam trabalho e graduação apresentaram maior frequência de competência elevada em comparação aos estudantes que não trabalhavam. Tal resultado pode estar relacionado à maior exposição prática, maturidade e vivências profissionais que favorecem desenvolvimento de autonomia, resolução de problemas e raciocínio aplicado.

Entretanto, é importante considerar que o estudo apresenta limitações metodológicas relevantes. O delineamento transversal impede estabelecimento de relações causais entre variáveis analisadas. Outra limitação refere-se à ausência de métodos qualitativos complementares, como entrevistas, observações clínicas ou análise de estudos de caso, que poderiam aprofundar compreensão sobre processos de construção do pensamento crítico.

Conclui-se que os estudantes participantes apresentaram predominantemente competência média em pensamento crítico, com destaque para o domínio inferência e menor desempenho na competência explicação. Não houve associação significativa entre desempenho acadêmico tradicional e níveis de pensamento crítico, demonstrando que médias escolares podem não refletir adequadamente competências relacionadas ao raciocínio clínico e à tomada de decisão fundamentada. Também não foram identificadas diferenças significativas entre estudantes das fases iniciais e finais do curso, sugerindo que o avanço curricular isoladamente não garante desenvolvimento progressivo do pensamento crítico.

Palavras-chave: pensamento crítico; ensino superior; avaliação de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. P. **Instrumento de avaliação do pensamento crítico em estudantes e profissionais de saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa, 2014.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 2011.

CARBOGIM, F. C. et al. Critical thinking development in nursing education: an integrative review. **Nurse Education Today**, Amsterdam, v. 99, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104798. Acesso em: 19 maio 2026.

CARBOGIM, F. C.; OLIVEIRA, L. B.; PAVAN, M. A. Ensino das habilidades do pensamento crítico por meio de metodologias ativas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 3, p. 646-653, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-038. Acesso em: 19 maio 2026.

DALLACOSTA, F. M.; MORESCO, L. L.; MASSON, V. Habilidades de pensamento crítico por estudantes e professores universitários da área da saúde. **Journal Health NPEPS**, Tangará da Serra, v. 7, n. 2, 2022.

FACIONE, P. A. **Critical thinking**: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae: California Academic Press, 1990.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial intelligence in education**: promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

KASNECI, E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, Amsterdam, v. 103, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274. Acesso em: 19 maio 2026.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NES, A. A. G. et al. Brazilian undergraduate nursing students' critical thinking needs to be increased: a cross-sectional study. **Nurse Education in Practice**, Amsterdam, v. 60, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103327. Acesso em: 19 maio 2026.

PAUL, R.; ELDER, L. **Critical thinking**: tools for taking charge of your professional and personal life. 2. ed. New Jersey: Pearson Education, 2014.

TALENTO, E. M. A.; COSTA, M. F. Metodologias ativas e o desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 29, e3441, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1518-8345.4816.3441. Acesso em: 19 maio 2026.

ZAWACKI-RICHTER, O. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, London, v. 16, n. 39, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0. Acesso em: 19 maio 2026.

ZURIK, L. A.; COOPER, M. M. Critical thinking in nursing education: literature review and practical implications. **Journal of Nursing Education**, Thorofare, v. 62, n. 3, p. 131-139, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3928/01484834-20230215-02. Acesso em: 19 maio 2026.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE: TENDÊNCIAS GLOBAIS, DESAFIOS ÉTICOS E ASSIMETRIAS NA CIÊNCIA

GAVASSO, William César
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
william.gavasso@unoesc.edu.br

A Inteligência Artificial (IA) vem ocupando espaço crescente nas discussões científicas e educacionais contemporâneas, especialmente após a expansão das tecnologias digitais e da automatização dos processos de informação. Embora o termo tenha sido apresentado formalmente por John McCarthy durante a Dartmouth Conference em 1956, as discussões sobre sistemas capazes de simular processos cognitivos humanos ganharam maior notoriedade social e acadêmica a partir das últimas décadas, impulsionadas pelo avanço computacional e pela popularização de tecnologias baseadas em linguagem natural e aprendizado de máquina (Mccarthy et al., 1955). A trajetória histórica da IA percorre desde sistemas iniciais como o Logic Theorist e o Eliza até ferramentas contemporâneas como o ChatGPT, lançado pela OpenAI em 2022, cuja rápida difusão transformou significativamente as formas de acesso à informação e de interação com tecnologias digitais.

Ao longo do desenvolvimento tecnológico, a IA passou a ocupar espaços cada vez mais amplos na sociedade, alcançando áreas como economia, saúde, indústria, comunicação e educação. No campo educacional, especialmente na educação superior em saúde, a IA vem sendo incorporada como ferramenta potencial para personalização da aprendizagem, análise de desempenho acadêmico, simulação clínica, suporte à tomada de decisão e desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino (Carbonell, 1970; Luckin et al., 2016). Sistemas tutores inteligentes, ambientes virtuais adaptativos e ferramentas de linguagem natural passaram a integrar experiências educacionais em diferentes países, ampliando o debate sobre seus impactos pedagógicos, éticos e metodológicos.

A expansão dessas tecnologias foi intensificada durante a pandemia de Covid-19, período em que instituições de ensino superior precisaram reorganizar rapidamente suas estratégias pedagógicas diante do isolamento social e da necessidade de continuidade das atividades acadêmicas mediadas por tecnologias digitais. Nesse contexto, ocorreu aumento significativo da produção científica sobre IA aplicada à educação, especialmente relacionada ao ensino remoto, personalização do aprendizado, uso de chatbots e metodologias digitais (Bond et al., 2021). Além disso, o avanço das ferramentas generativas intensificou discussões sobre autoria, plágio, dependência tecnológica e desumanização do ensino, produzindo novos desafios para docentes, estudantes e instituições de ensino superior (Selwyn, 2019; Kasneci et al., 2023).

Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo investigar como está sendo desenvolvida a produção científica mundial sobre o uso de Inteligência Artificial no ensino superior em saúde. Buscou-se mapear

a evolução das publicações, identificar tendências temáticas e metodológicas e analisar as assimetrias globais presentes na produção científica sobre o tema. Trata-se de uma revisão bibliográfica realizada em bases indexadoras internacionais de acesso livre, abrangendo artigos publicados entre os anos de 2020 e 2025. Foram selecionados indexadores representativos de diferentes continentes: CNKI (Ásia), Elsevier (Europa), SciELO (América do Sul) e PubMed (América do Norte). Os critérios de inclusão contemplaram estudos que abordavam aplicação de IA em currículos, metodologias educacionais e práticas de ensino na área da saúde.

A análise dos estudos foi conduzida por meio de análise de conteúdo, buscando identificar tendências recorrentes, áreas de aplicação, desafios éticos e características metodológicas predominantes. Foram incluídos estudos quantitativos, qualitativos, revisões sistemáticas e pesquisas exploratórias que abordassem a integração de ferramentas de IA na educação superior em saúde.

Inicialmente, observou-se crescimento expressivo do número de publicações relacionadas à IA no ensino superior ao longo da última década. Até 2016, os estudos eram relativamente escassos, porém a partir de 2018 ocorreu ascensão progressiva das publicações, intensificada em 2021 em decorrência da pandemia de Covid-19. Os dados identificaram um total aproximado de 7.354 artigos relacionados ao tema entre 2010 e 2022.

Tabela 1 – Evolução das publicações sobre Inteligência Artificial no Ensino Superior entre 2010 e 2022

Ano	Número estimado de publicações
2010	45
2012	78
2014	125
2016	210
2018	580
2020	1.420
2021	2.350
2022	2.546
Total	7.354

Fonte: o autor, 2025

Os resultados indicam forte relação entre a expansão das tecnologias educacionais digitais e os impactos provocados pela pandemia. Bond et al. (2021) destacam que o ensino remoto emergencial acelerou transformações pedagógicas que já estavam em curso, ampliando significativamente o interesse científico sobre tecnologias digitais e IA na educação superior. Zawacki-Richter et al. (2019) já apontavam, anteriormente à pandemia, que grande parte das pesquisas em IA educacional estava concentrada em aspectos técnicos e computacionais, com baixa participação de pesquisadores da educação.

Em relação à distribuição global das publicações, identificou-se predominância significativa da Ásia, responsável por aproximadamente 50% da produção científica relacionada ao tema. A Europa representou 21,7% das publicações, seguida pelas Américas com 17%, Oceania com 8,5% e África com apenas 2,8%.

Tabela 2 – Distribuição de Publicações por continente e os principais países de publicação entre os anos de 2020 a 2025.

Continente	% Publicações do Continente	Principais Países Contribuintes (com % do total do continente)	%
Ásia	50	China	25,3
		Malásia	13,3
		Índia	8,4
Europa	21,7	Reino Unido	22,2
		Espanha	4,8
		Turquia	4,8
Américas	17	EUA	82,1
		Brasil	5,6
		Canadá	1,2
Oceania	8,5	Austrália	84,6
		Nova Zelândia	15,4
África	2,8	África do Sul	60
		Ilhas Maurício	20
		Tanzânia	20

Fonte: o autor, 2025

Entre os países com maior representatividade destacaram-se China, Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. Observou-se forte concentração de publicações em países com maior desenvolvimento tecnológico e econômico, evidenciando assimetrias globais na produção científica sobre IA educacional. Kwet (2019) denomina esse fenômeno de "colonialismo digital", caracterizado pela concentração de infraestrutura tecnológica e poder computacional em países economicamente centrais. Williamson e Hogan (2020) reforçam que grandes corporações tecnológicas vêm influenciando diretamente os rumos da educação digital mundial, impactando inclusive a produção científica internacional.

Na área específica das Ciências da Saúde, verificou-se que os estudos concentram-se principalmente nos cursos de Medicina e Enfermagem, com destaque para aplicações relacionadas à simulação clínica, realidade aumentada, aprendizado personalizado e utilização de chatbots.

Tabela 3 – Principais áreas de aplicação da IA no ensino superior em saúde (2020–2025)

Área específica	Tendências identificadas
Educação Médica	Simulações, radiologia, cirurgia, análise clínica
Educação em Enfermagem	Chatbots, realidade aumentada, aprendizagem personalizada
Outras áreas da saúde	Revisões sistemáticas, ensaios clínicos, big data

Fonte: o autor, 2025

As publicações mais recentes demonstram crescente interesse na utilização de ferramentas generativas e chatbots no processo de ensino-aprendizagem. Estudos como os de Shorey et al. (2024) apontam potencialidades relacionadas à organização de informações, apoio ao estudo e desenvolvimento de autonomia discente. Entretanto, também emergem preocupações relacionadas às chamadas "alucinações" dos modelos generativos, à confiabilidade das informações produzidas e à possibilidade de dependência tecnológica.

Outro eixo importante identificado refere-se às percepções de estudantes e docentes sobre o uso da IA. Liu et al. (2024), em estudo com estudantes de pós-graduação em Enfermagem, identificaram percepção positiva relacionada à autonomia, personalização do estudo e organização da aprendizagem. Por outro lado, Costa et al. (2025) observaram preocupações docentes relacionadas ao plágio, à superficialidade reflexiva e à ausência de regulamentações institucionais claras para utilização dessas ferramentas.

No âmbito ético, as discussões evidenciaram forte preocupação com autoria acadêmica, privacidade de dados, confiabilidade das respostas geradas por IA e possíveis impactos sobre a formação crítica dos estudantes. Selwyn (2019) argumenta que a adoção acelerada de IA na educação exige análise crítica sobre suas implicações sociopolíticas e pedagógicas. UNESCO (2021) e OECD (2021) também defendem a necessidade de construção de políticas educacionais específicas capazes de regulamentar o uso ético da IA nos processos educacionais.

As análises metodológicas revelaram ainda fragilidade importante em parte dos estudos encontrados. Revisões sistemáticas recentes demonstraram ausência de rigor metodológico, objetivos pouco claros e limitação na avaliação de impactos educacionais concretos (Feigerlova; Hani; Hothersall-Davies, 2025). Muitos estudos concentram-se predominantemente em competências técnicas, sem aprofundar aspectos críticos, reflexivos e éticos da utilização da IA no ensino superior em saúde.

Além disso, identificou-se forte fragmentação metodológica entre os estudos, dificultando comparação entre resultados e consolidação de evidências científicas robustas. Balderas Alberico et al. (2022) destacam que, apesar do crescimento exponencial de publicações sobre IA, ainda são escassas pesquisas que investiguem efetivamente impactos pedagógicos profundos da tecnologia no contexto da educação superior em saúde.

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades regionais de acesso e produção científica. Países da América Latina e África apresentaram baixa representatividade nas publicações internacionais, evidenciando

limitações estruturais, econômicas e tecnológicas. Essa desigualdade pode gerar dependência científica e tecnológica de modelos produzidos em países centrais, desconsiderando especificidades socioculturais e educacionais de regiões periféricas.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados demonstram que a IA vem sendo progressivamente incorporada às práticas educacionais como ferramenta complementar de apoio ao ensino e à aprendizagem. Contudo, a rápida expansão dessas tecnologias exige investimentos em formação docente, regulamentação ética e construção de estratégias pedagógicas críticas que ultrapassem o uso instrumental das ferramentas.

Conclui-se que a produção científica sobre Inteligência Artificial no ensino superior em saúde apresentou crescimento expressivo entre 2020 e 2025, impulsionado especialmente pela pandemia de Covid-19 e pela popularização de ferramentas generativas. A Ásia e os Estados Unidos concentram grande parte das publicações mundiais, evidenciando assimetrias globais importantes na produção científica sobre o tema. As áreas médica e de Enfermagem destacaram-se entre os principais campos de aplicação, especialmente no uso de simulações, realidade aumentada, aprendizado personalizado e chatbots.

Apesar do crescimento das publicações, identificaram-se fragilidades metodológicas relevantes, baixa representatividade de países do hemisfério Sul e lacunas relacionadas às discussões éticas e pedagógicas da IA na educação superior em saúde. Os resultados reforçam a necessidade de pesquisas com maior rigor metodológico e abordagens críticas sobre os impactos da IA na formação profissional em saúde. Também evidenciam a importância de políticas educacionais capazes de regulamentar eticamente a integração dessas tecnologias no ensino superior, garantindo equilíbrio entre inovação tecnológica, formação crítica e humanização do cuidado em saúde.

Palavras-chave: inteligência artificial; educação superior; ciências da saúde; tecnologias educacionais; ensino em saúde.

REFERÊNCIAS

BOND, M. et al. Emergency remote teaching in higher education during the COVID-19 pandemic: a systematic review. **Educational Technology Research and Development**, New York, v. 69, p. 1-35, 2021.

CARBONELL, J. R. AI in CAI: an artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction. **IEEE Transactions on Man-Machine Systems**, New York, v. 11, n. 4, p. 190-202, 1970. Disponível em: https://doi.org/10.1109/TMMS.1970.299942. Acesso em: 19 maio 2026.

COSTA, M. F. B. et al. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 30, e025003, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-57652025v30id286435. Acesso em: 19 maio 2026.

FEIGERLOVA, E.; HANI, H.; HOTHERSALL-DAVIES, E. A systematic review of the impact of artificial intelligence on educational outcomes in health professions education. **BMC Medical Education**, London, v. 25, n. 1, p. 129, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12909-025-06719-5. Acesso em: 19 maio 2026.

KASNECI, E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, Amsterdam, v. 103, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274. Acesso em: 19 maio 2026.

KWET, M. Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South. **Race & Class**, London, v. 60, n. 4, p. 3-26, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0306396818823172. Acesso em: 19 maio 2026.

LIU, T. et al. A descriptive qualitative study on the experience of using artificial intelligence generated content tools among nursing postgraduate students. **Chinese Journal of Nursing Education**, Beijing, v. 21, n. 9, p. 1046-1051, 2024.

MCCARTHY, J. et al. **A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence**. Hanover: Dartmouth College, 1955. Disponível em: http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf. Acesso em: 19 maio 2026.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers?** AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

UNESCO. **Artificial intelligence and education**: guidance for policy-makers. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709. Acesso em: 19 maio 2026.

WILLIAMSON, B.; HOGAN, A. **Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19**. Brussels: Education International, 2020. Disponível em: https://www.ei-ie.org/en/item/25251. Acesso em: 19 maio 2026.

ZAWACKI-RICHTER, O. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, London, v. 16, n. 39, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0. Acesso em: 19 maio 2026.

Eixo 6
Processos de Ensino e Aprendizagem

CONSTRUÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM SOBRE OS ODS: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO

BASQUEROTE, Adilson Tadeu
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)
adilson.silva@unidavi.edu.br

IMHOF, Eden Luciana Boing
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)
eden@unidavi.edu.br

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é fundamental para atingir as metas da Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), exigindo abordagens integradoras, reflexivas e orientadas à ação que superem modelos tradicionais de ensino e conectem conhecimentos locais e globais (Sachs, 2019; Unesco, 2017). A interdisciplinaridade é essencial para enfrentar problemas complexos como mudanças climáticas e desigualdade social (Guimarães et al., 2022; Dias; França, 2023).

Estudar os ODS da Organização das Nações Unidas (ONU) na Educação Básica é fundamental contribuir na formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com um futuro mais justo e sustentável. A inserção dos ODS no currículo escolar promove o entendimento de questões globais como pobreza, desigualdade, mudanças climáticas e justiça social desde os primeiros anos de formação, permitindo que crianças e adolescentes compreendam seu papel como agentes transformadores da sociedade. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2017), a educação para o desenvolvimento sustentável é essencial para capacitar os jovens a enfrentarem os desafios contemporâneos, estimulando valores como cooperação, empatia e responsabilidade coletiva.

Além disso, integrar os ODS à prática pedagógica contribui para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada, conectando o conteúdo escolar à realidade dos estudantes. Essa abordagem favorece a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências socioemocionais, promovendo uma aprendizagem ativa e participativa. Segundo Sachs (2019), o sucesso da Agenda 2030 depende da capacidade de engajar a juventude na construção de soluções locais para problemas globais, o que reforça o papel estratégico da escola como espaço de conscientização e mobilização social. Assim, a educação básica torna-se não apenas um direito, mas uma ferramenta poderosa de transformação do mundo.

O estudo visa compreender os significados atribuídos pelos estudantes de Ensino Médio às suas experiências de aprendizagem no desenvolvimento de uma sequência didática baseada na elaboração de jogos educativos

nos ODS da ONU. Fundamentada na pedagogia crítica (Freire, 2016), Teoria construtivista (Piaget, 1998) e sociointeracionista (Vygotsky, 2007) e o uso do jogo como recurso pedagógico (Brougère, 1998; Kishimoto, 2011), valorizando o desenvolvimento de competências socioemocionais e colaborativas (Hirata; Cunha, 2023).

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa com abordagem descritiva e exploratória, foi realizada no Itinerário Formativo de Sociedade e Cidadania do Colégio Universitário UNIDAVI, por 52 estudantes do Ensino Médio em 20 horas aula, visando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Bogdan; Biklen, 1994). A ação pedagógica foi estruturada em seis etapas, a saber: 1 – Sensibilização aos ODS por meio de aula expositiva dialogada e exibição um audiovisual sobre o tema e registro no caderno. 2- Formação de grupos de estudantes de até 4 membros e sorteio da ODS que seria desenvolvido o jogo e sorteio do ODS da equipe. 3 – Elaboração da proposta do jogo com a definição das etapas, regras, atribuições dentro da equipe e matérias a serem utilizados, preferencialmente de reaproveitamento ou reciclagem. 4- Construção do jogo. 5 – Socialização do jogo e experimentação dos jogos na forma de rodizio das equipes em forma de ilhas. 6- Roda de conversa sobre a atividade e as aprendizagens construídas.

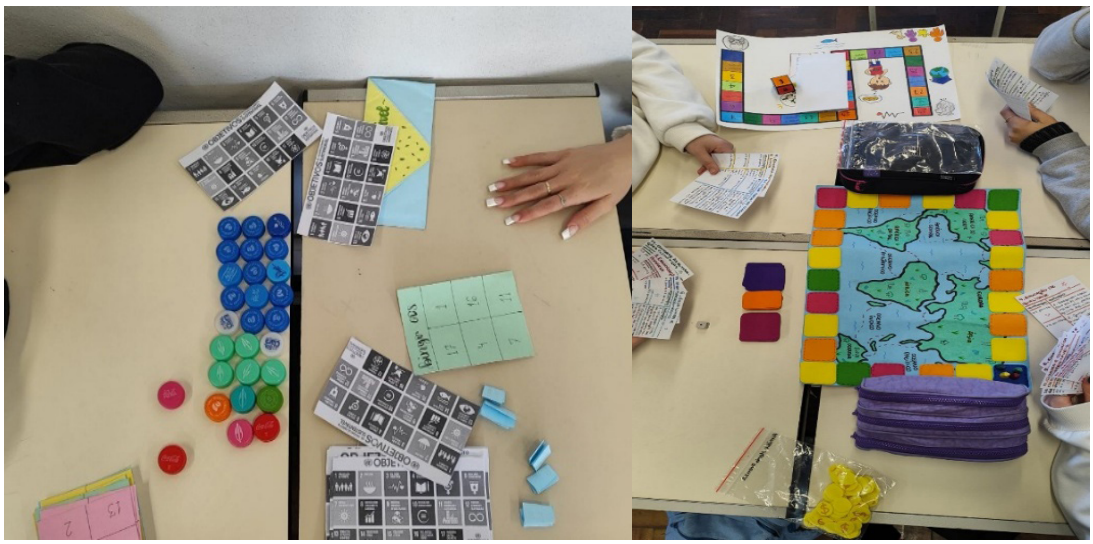
Todo o processo de construção do jogo foi permeado pela mediação pedagógica docente e acesso a rede mundial de computadores para consulta de dados. Desde a fundamentação teórica até a apresentação do jogo e o rodizio dos estudantes pelos jogos, a sequência didática seguiu os princípios da centralidade dos estudantes no processo e em alinhamento com a BNCC, que preconiza o desenvolvimento de competências para a cidadania (Brasil, 2018; Unesco, 2017). Destaca-se que cada jogo deveria abordar no mínimo 10 dos princípios dos ODS e ser produzido de forma física.

A coleta de dados incluiu observação participante, registros dos produtos elaborados e rodas de conversa, preenchimento de um formulário sobre as percepções individuais dos sujeitos, ações coerentes com a perspectiva qualitativa e que permitem apreender processos e significados atribuídos pelos estudantes (Lüdke; André, 2013).

A participação dos estudantes foi central em todo o processo de construção dos jogos, refletindo-se nos resultados obtidos. Os jogos criados revelaram significativa criatividade, coerência temática e um notável senso crítico. Essa produção lúdica evidenciou a capacidade dos alunos de transpor conteúdos curriculares para formatos significativos de aprendizagem, apropriando-se ativamente dos ODS. Destacaram-se, especialmente, jogos de tabuleiro que abordaram temáticas como mudanças climáticas (ODS 13), igualdade de gênero (ODS 5) e consumo responsável (ODS 12). A Figura 1 apresenta dois jogos elaborados pelos estudantes, sendo o primeiro um bingo tradicional, mas no lugar de números, cada cartela traz ícones e nomes dos ODS. O mediador sorteia cartas com descrições ou curiosidades (ex.: “ODS que busca erradicar a pobreza em todas as formas” →ODS 1). Quem tiver o objetivo correspondente marca na cartela. Vence quem completar uma linha, coluna ou toda a cartela, enquanto aprende sobre a importância de cada meta. Já o segundo é um jogo de tabuleiro ilustrado com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em que os jogadores avançam casas ao responder perguntas ou cumprir desafios

relacionados aos ODS. Por exemplo: se cair na casa do ODS 6 (Água potável e saneamento), o jogador deve responder a uma pergunta sobre o uso consciente da água. O objetivo é percorrer o tabuleiro, aprendendo sobre cada ODS de forma lúdica e colaborativa. Ganha o jogo quem chegar ao final e possuir o maior número de fichas que valem mais pontos. É uma forma lúdica e divertida de aprender e ao mesmo tempo, conta com materiais de descarte.

Figura 01 – Jogo de tabuleiro e Bingo dos ODS.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A construção colaborativa dos jogos, orientada por metodologias ativas, proporcionou um espaço fértil para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. O trabalho em equipe, a argumentação e a autonomia emergiram como habilidades fortalecidas ao longo da atividade, em consonância com os princípios da aprendizagem significativa de Ausubel (2003). Nesse sentido, os estudantes não foram apenas receptores de conteúdo, mas protagonistas do processo, vivenciando uma aprendizagem envolvente e crítica. Neste sentido, o estudante 32 expressa que "a elaboração do jogo foi um desafio para nosso grupo, pois tínhamos de pensar todas as etapas, os matérias, as regras e trabalhar em equipe, o que nem sempre é fácil. Mas no final, gostamos muito do resultado e a turma toda elogiou nosso trabalho" (Estudante 32).

As evidencias de aprendizagem foram amplamente destacadas na ação da roda de conversa, que possibilitou uma avaliação qualitativa de todo o percurso pedagógico. Nessa etapa, ficou evidente que os estudantes não só compreenderam os conteúdos abordados, como também reconheceram a relevância dos ODS em suas realidades. Muitos relataram iniciativas próprias e o desejo de mobilização em suas na sua realidade imediata, demonstrando uma compreensão ampliada das interdependências globais. Esse movimento indica o fortalecimento de uma

consciência ética e política, essencial para a formação de uma cidadania crítica e alinhada à proposta da educação transformadora. Nessa perspectiva, o estudante 8 destacou a ciência de que pode promover iniciativas na sua própria casa, quando destaca que a partir do desenvolvimento do jogo, pode "separar o lixo em casa, gastar menos água no banho, utilizar menos sacolas plásticas".

Noutra perspectiva, os sujeitos destacaram a ludicidade da atividade, potencializando a aprendizagem de forma interativa e prazerosa. Ao elaborar jogos, os estudantes exploraram a criatividade, a experimentação e a resolução de problemas, integrando conceitos escolares com situações do cotidiano utilizando matérias simples, de descarte ou de baixo custo. Essa abordagem lúdica facilitou a compreensão de temas complexos, como os ODS, ao transformar o conteúdo em experiências tangíveis e envolventes. O caráter divertido dos jogos não reduziu a seriedade dos assuntos tratados; ao contrário, criou um ambiente de engajamento genuíno, no qual o aprender aconteceu de forma natural e motivadora, promovendo memórias e construção do conhecimento. A Figura 2 destaca a ludicidade e a simplicidade de materiais utilizados na construção/elaboração dos jogos. O primeiro, é composto por uma roleta, cartas as cartas respectivas as cores e com os temas dos ODS. Quando o jogador rodava a roleta caia num tema, ele pegava a carta desse tema e tem que responder uma pergunta sobre ele. Se errasse, não tirava o bloco da torre que também contém as cores dos ODS com valores variados. Se acertasse, tira o bloco e no final vence quem tem mais blocos tirados e acumulados. Por outro lado, o jogo 2 é uma trilha chamada Corrida Sustentável, onde os participantes devem percorrer o caminho no formato das letras ODS, superando desafio e cumprindo tarefas até chegar ao final. O primeiro a cruzar a linha de chegada vence. Além disso, o percurso exige que os jogadores respondam perguntas e ultrapassem desafios correspondentes aos 17 objetivos dos ODS.

Figura 02 – Jogos construídos pelos estudantes: ludicidade e materiais de descarte.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As imagens que acompanham esta experiência evidenciam como a ludicidade esteve presente em cada etapa do processo, materializando-se por meio de jogos construídos com recursos simples, acessíveis e criativos. Esses registros visuais reforçam que, mesmo com materiais básicos, é possível promover aprendizagens quando os estudantes são engajados de forma ativa e autoral. A simplicidade dos materiais não limitou a qualidade das produções, mas sim potencializou a inovação e a apropriação crítica dos conteúdos, demonstrando que a educação transformadora pode, partir de contextos reais, criativos e lúdicos para gerar impacto concreto na formação dos sujeitos.

A partir do cenário descrito, a prática pedagógica revelou-se eficaz ao fomentar o envolvimento ativo dos estudantes, integrando teoria e prática de modo contextualizado. Essa articulação contribui para uma aprendizagem mais significativa, uma vez que permite aos estudantes relacionar os conteúdos abordados com situações concretas de seu cotidiano. A abordagem adotada favoreceu a compreensão crítica dos temas trabalhados, promovendo um ambiente educativo mais participativo e reflexivo.

A utilização de jogos educativos como recurso didático demonstrou potencial para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Ao estimular a curiosidade, o raciocínio crítico e a tomada de decisões, os jogos propiciam um ambiente lúdico e colaborativo, no qual os estudantes se envolvem de forma mais ativa. Essa estratégia pedagógica amplia as possibilidades de interação e construção coletiva do conhecimento, favorecendo a motivação e o engajamento contínuo dos alunos.

Ao incorporar os ODS de forma dinâmica e contextualizada, a proposta pedagógica contribuiu para a assimilação de conteúdos alinhados à Base Nacional Comum Curricular. Além disso, promoveu o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, incentivando-os a se tornarem protagonistas de sua aprendizagem. Essa abordagem também fortaleceu a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, capazes de agir de forma crítica e responsável na construção de um futuro sustentável. A produção de jogos pedagógicos utilizando materiais diversos demonstrou a integração de saberes, criatividade e competências gerais da Educação Básica.

Palavras-chave: ludicidade; aprendizagem; interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação***: uma introdução à* teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Marcelo; FRANÇA, Rosana**.** A interdisciplinaridade na abordagem dos ODS no ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, v. 44, n. 2, p. 145–160, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GUIMARÃES, Lia *et al*. Educação interdisciplinar e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: conexões possíveis. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1–20, 2022.

HIRATA, Adriana; CUNHA, Lucas. Jogos educativos no desenvolvimento de competências socioemocionais. **Revista Educação em Foco***, v. 28, n. 3, p. 34–49, 2023.*

KISHIMOTO, Tizuko M**. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A**. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SACHS, Jeffrey D**. The age of sustainable development**. New York: Columbia University Press, 2019.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável***:* objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444. Acesso em: 30 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente***:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E SUBJETIVIDADE: ENTRE O EMPRESARIAMENTO E CUIDADO DE SI NO CONTEXTO ESCOLAR

BONAMIGO PROVENSI, Bruna
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
bruna_bonamigo@hotmail.com

FARINON, Mauricio João
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mauricio.farinon@unoesc.edu.br

O presente estudo tem como objetivo investigar como o cuidado de si na formação humana pode contribuir como forma de resistência às implicações da racionalidade neoliberal no contexto escolar. Pretende-se analisar a ideia da auto-responsabilização do sujeito como competente/incompetente e a concepção de mérito associada ao debate que se projeta a partir dos autores Christian Laval e Michel Foucault. Frente a isso, pretende-se explorar a noção do conceito do *cuidado de si* trazido em algumas obras do domínio da ética de Michel Foucault, articulado ao conceito de estética da existência na formação humana, e seus desafios ou possibilidades dentro do cenário educacional atual.

Através da inquietação de pensar essas relações, surge a seguinte problemática: de que modo o cuidado de si pode contribuir em uma formação humana voltada para a estética da existência como resistência à lógica neoliberal e empresarial implicadas no contexto escolar? Para explorar tal problema, será realizada uma análise por meio de leitura interpretativa e analítica de algumas obras selecionadas, com o objetivo de estabelecer relações entre os referenciais teóricos e o problema de pesquisa, possibilitando a construção de uma compreensão crítica acerca da resposta possível vinda do cuidado de si frente à racionalidade neoliberal na educação e na formação dos sujeitos. **Temos como objetivos,** refletir sobre a noção de cuidado de si como possibilidade e urgência formativa no campo educacional, em contraposição aos fundamentos da racionalidade neoliberal.

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza teórica, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa justifica-se pela intenção de compreender os sentidos e significados atribuídos às contraposições entre educação formadora do cuidado de si, neoliberalismo e produção de subjetividades, não se restringindo à quantificação de dados, mas à análise interpretativa e hermenêutica dos fenômenos investigados.

O estudo está fundamentado em obras clássicas e contemporâneas que discutem a racionalidade neoliberal e seus efeitos na constituição dos sujeitos, com destaque para os estudos de Christian Laval (2019) em "A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público", Christian Laval e Francis Vergne (2024) com a obra "Educação Democrática: A revolução escolar iminente", Christian Laval e Pierre Dardot (2016), "A nova

razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal" e Michel Foucault (2008), "Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)". Estes são alguns autores que irão trazer em suas obras o surgimento do neoliberalismo frente às crises econômicas e a formação de um novo sujeito na sociedade, o empresário de si mesmo. Essa lógica empresarial vem se instaurando também nas escolas, fazendo com que os indivíduos passem a ser regulados por dispositivos de poder e sejam treinados para que incorporem essa personalidade.

Também são mobilizadas produções que abordam a noção de cuidado de si especialmente no domínio da ética de Michel Foucault (2010; 2011), bem como estudos que discutem suas implicações no contexto educacional. As obras selecionadas que trazem os conceitos que serão investigados serão "A coragem da verdade: curso dado no Collège de France (1984)", "A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)" e "O governo de si e dos outros: curso dado no Collège de France (1982-1983)". Propomos a educação afastada da racionalidade neoliberal e aproximada da estética da existência, na localização do cuidado de si mesmo como algo que se afasta da ideia de competitividade e competências, fundamental na reflexão sobre o sentido de formação humana.

Na esfera neoliberal, se tem mostrado cada vez mais presentes os princípios empresariais de desempenho e aperfeiçoamento de si, cuja meta é desenvolver cada vez mais as habilidades individuais e apolíticas dentro do formato de trabalho. A realização pessoal é, de certa forma, *instruída* para que seja voltada para ele mesmo, porém, com o objetivo de estar se aperfeiçoando dentro do seu campo de trabalho. Ou seja, a autonomia e a liberdade possuem um objeto específico a ser alcançado que não se trata de uma realização pessoal voltada inteiramente para o sujeito em sua condição política e membro do *comum* (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ao se pensar em um projeto de escola voltado para inovação, competitividade, eficiência e habilidades a serem cumpridas, sem considerar o percurso individual de cada sujeito em formação, é algo que diz respeito somente à criatividade própria da esfera de maior poder e de interesses mercadológicos. A formação das subjetividades na perspectiva da estética da existência se torna apagada devido a essa lógica enraizada sob a métrica da competência desprovida de finalidade social, mas somente empresarial e lucrativa.

Manfré (2021), traz algumas reflexões biopolíticas sobre como essas concepções adentram na escola da atualidade e, junto com a Teoria do Capital Humano, acabam implementando uma série de competências e habilidades que os sujeitos devem incorporar para estarem se inserindo na sociedade. O autor traz o conceito de biopolítica presente na teoria foucaultiana, a qual coloca alguns mecanismos de dominação dos sujeitos de uma forma não totalmente direta, mas que afeta o modo de viver. São ações governamentais através de políticas e dispositivos de poder que se transformam nesse cenário (MANFRÉ, 2021).

A base epistemológica pós-estruturalista de Michel Foucault, a qual Laval foi inspirado ao analisar a produção de conhecimento na esfera social e nas escolas, também é relevante ao tratar do tema aqui em debate. Há uma estreita

relação entre os dois autores, a qual é possível identificar as relações de poder através de dispositivos biopolíticos dentro da racionalidade neoliberal que atingem o âmbito educacional. Ambos os olhares são fundamentais para compreender como essa lógica do empresariamento de si se manifesta no contexto escolar como forma de poder e subjetivação.

Como traz Leifeld (2022), essas relações de poder-saber presentes dentro da escola, são constituídas por interesses econômicos da esfera neoliberal e acabam formando uma padronização de subjetividades. Ou seja, são relações incorporadas nos sujeitos pela produção do comportamento disciplinar, a qual é constituída como estilo de vida e, portanto, sem o exercício do senso crítico ou autenticidade. Esses interesses foram se construindo de forma sutil ao longo da história, ao qual o conceito de governamentalidade foi se metamorfoseando, porém, com predileções semelhantes na manipulação dos corpos por meio dos mecanismos de biopoder. (LEIFELD, 2022). Segundo Candiotto (2022), essa nova razão governamental, faz com que a ideia de democracia vá perdendo força ao se entregar à lógica de interesses econômicos do mercado. A questão pertinente que o autor faz é a forma que isso afeta os indivíduos introduzidos nessa esfera governamental.

Os princípios do mercado tecem uma nova lógica, acima dos governos locais. A análise realizada por Foucault em alguns países como Estados Unidos e o ordoliberalismo na Alemanha, mostram isso de forma mais evidente. Ou seja, com o passar do tempo, percebe-se que essa constituição do mercado acaba regulando a democracia e influenciando o caráter empresarial na forma de viver dos indivíduos através dos mecanismos de poder (CANDIOTTO, 2022).

Isso dá origem a um novo sujeito, influenciado por esse caráter, que acaba agindo, sentindo, pensando de acordo com os interesses do governo de mercado. A noção de governamentalidade, trazida na obra "Nascimento da Biopolítica" (2008) de Foucault, trata de uma ideia de análise ampla de relações de poder, ou seja, *a maneira como se conduz a conduta dos homens* (FOUCAULT, 2008). Assim, na lógica competitiva do mercado, o indivíduo também é conduzido nessa ideia de forma inconsciente e manipulada (CANDIOTTO, 2022).

A fragilidade das instituições de ensino frente a governos que definem poderes nas mais diferentes esferas da sociedade, seja ela política, econômica ou cultural, afeta onde o saber e o conhecimento estão sendo produzidos. O próprio Estado institui o que deve ser ensinado e produzido, tirando a autonomia da escola em termos de construção do conhecimento e, também, em ser espaço de formação humana. Essa fragilidade também abre aval para que as empresas passem a adentrar nas escolas, impondo seus mecanismos de manipulação voltados ao empresariamento. O ambiente escolar incorpora os princípios empresariais voltados para a eficiência e competitividade de forma regulatória, a qual passa a interferir na formação subjetiva dos indivíduos (LAVAL; VERGNE, 2023). Dessa forma, os ambientes educativos possuem o ensino voltado a essas práticas, e os indivíduos passam também a adotá-las em seu modo de vida e em práticas do dia-a-dia, como no trabalho, relacionamentos, metas pessoais e autoprodutividade. Ou seja, se tornam *empresários de si mesmo* (DARDOT; LAVAL, 2016).

O conceito do cuidado de si e a reflexão sobre a estética da existência trazidos nas obras de Michel Foucault, são relevantes para pensarmos filosoficamente e historicamente uma possibilidade de contraposição ao processo de subjetivação neoliberal dos indivíduos. Em Foucault, a formação humana é algo que está ligado à estética da existência para que se acesse a verdade. A verdade é algo que se constitui pelo conhecimento e por aquilo que ele é; não é algo absoluto, mas sim algo que vai se construindo. A questão é o movimento de voltar para si mesmo, de converter-se e conseguir se enxergar e promover o cuidado de si, o qual ocorre pelo conhecimento que vai se construindo aos poucos. Para que haja esse rompimento de uma maneira de pensar é necessário que haja uma ação corretiva que tem como intuito corrigir às formas de olhar para si mesmo (FOUCAULT, 2010).

Ou seja, é um conjunto de ocupações voltadas a si mesmo, como memorização, momentos de reflexão, exames de consciência que têm como finalidade ocupar-se com a vida e cultivar a alma, pois, é necessário cuidar da alma para que se tenha a cultura de si. Para isso, exige uma série de práticas para esse cuidado de si, práticas que fazem com que o indivíduo fique frente a frente consigo mesmo e consiga, através de uma conduta racional, o conhecimento e o cuidado como parte do trabalho reflexivo (FOUCAULT, 2010).

Diante do que foi exposto, compreende-se que o esclarecimento destes conceitos é importante para pensar a ação docente frente aos desafios e práticas de vida frente às demandas contemporâneas reguladas pelo mercado e em crises éticas e democráticas. A cultura enraizada que se tem atualmente não será algo fácil de ser rompido, para isso, as relações democráticas também deveriam emergir transformações, algo que na verdade tem se enfraquecido.

Compreender e incorporar essa racionalidade estética voltada para o cuidado de si e com efeito contemplativo e emancipador depende de uma formação humanizada para os docentes. Muito se discute atualmente sobre inovação e protagonismo, mas no fundo, sabe-se que os moldes tradicionais apenas trocaram suas máscaras e os interesses ao longo da história apenas foram mudando de cenário. -

Espera-se que esse tema e objeto de pesquisa sejam de importância aos docentes que trabalham diariamente nas escolas, que percebam a sua realidade e provoquem por mudanças necessárias. Além disso, que a pesquisa também possa analisar o que já foi produzido, trazer a ótica da educação e a dicotomia do empresariamento e a noção do cuidado de si na formação de subjetividades, e abrir possibilidades para novas perspectivas.

Palavras-chave: Educação. Racionalidade Neoliberal. Formação Humana. Estética da Existência. Cuidado de si.

REFERÊNCIAS

CANDIOTTO, César. Neoliberalismo, democracia e constituição do sujeito em Michel Foucault. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 34, n. 61, p. 51-68, jan./abr. 2022. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/28970 . Acesso em: 16 de nov. de 2025, às 11:44.

CRESWELL, John W., CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5 ed., Porto Alegre: Penso, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: curso dado no Collège de France (1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso dado no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática**: A revolução escolar iminente. Tradução de Fabio Crever. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LEIFELD, Fabiana. Mecanismos de poder na escola: Formação de subjetividades padronizadas. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 140-150, set./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15894 . Acesso em 16 de nov. de 2025, às 09:20.

MANFRÉ, Ademir Henrique. A proliferação da cultura do desempenho na escola atual: A gestão de si na nova governamentalidade. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 87-104, jan./abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10665 . Acesso em 17 de maio. de 2026, às 12:30.

Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 28 abr. 2026.

CONSELHO DE CLASSE: RITUAL INSTITUCIONAL OU PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

DAL MASO, Sirnei Puntel
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
sirnei.maso@edu.unoesc.edu.br

SCHNEEBERGER, André Henrique
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
andre.s@unoesc.edu.br

O Conselho de Classe é, historicamente, um dos momentos aos quais se atribuiu grande significado no contexto da escola, previsto no calendário escolar, mas sua eficácia depende da logística e da condução dos trabalhos a serem realizados. Para tanto, convém perguntar: o conselho de classe serve para disciplinar ou para emancipar? O objetivo deste estudo é ressignificar o Conselho de Classe, redefinindo o foco da nota e do julgamento para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a transformação da prática docente. Nesse contexto, busca-se discutir o Conselho de Classe entre a burocratização e a prática formativa da aprendizagem, refletindo sobre seus limites, possibilidades e contribuições para a construção de uma educação democrática e emancipatória.

Os procedimentos metodológicos pautam-se em uma análise teórica e qualitativa fundamentada pela legislação vigente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, e em referenciais teóricos sob reflexões de Benvenutti (2016), Demo (1998), Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Perrenoud (1999) e na perspectivas histórico-cultural de Lev Vygotsky presentes nas fontes consultadas.

Segundo Benvenutti (2016), o Conselho de Classe deve ser compreendido como uma oportunidade para refletir sobre a aprendizagem, promovendo discussões coletivas sobre os processos educativos e possibilitando a revisão das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas medir resultados quantitativos, mas compreender os percursos formativos dos estudantes e construir intervenções pedagógicas significativas.

A LDB nº 9.394/1996 estabelece, em seu artigo 24, inciso V, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Tal orientação legal reforça a necessidade de superação de práticas avaliativas classificatórias e excludentes, ainda fortemente presentes no cotidiano escolar.

A avaliação da aprendizagem ocupa papel central na organização do trabalho pedagógico e nas decisões tomadas no Conselho de Classe. Para Luckesi (2011), a avaliação não pode ser entendida como instrumento de punição ou seleção, mas como prática diagnóstica e mediadora de todo o processo educativo, uma vez que avaliar exige sensibilidade pedagógica, acolhimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Hoffmann (2014) compreende a avaliação formativa como um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens, no qual o erro deixa de ser interpretado como fracasso e passa a ser entendido como possibilidade de construção do conhecimento. Dessa forma, rompe-se com práticas avaliativas tradicionalmente centradas exclusivamente em provas, médias e classificações.

As discussões apresentadas por Benvenutti (2016), evidenciam que o Conselho de Classe precisa deixar de ser um espaço centrado no estudante como problema e constituir-se como espaço de análise das práticas pedagógicas e das condições de aprendizagem. A autora problematiza uma lógica em que as notas e os instrumentos quantitativos acabam assumindo maior importância do que a compreensão dos processos educativos e das trajetórias de aprendizagem dos estudantes.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, que tem em Lev Vygotsky seu principal arcabouço teórico, a aprendizagem é compreendida como um processo mediado, social e coletivo, construído nas interações entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deve constituir-se como uma prática contínua e formativa, voltada à compreensão do desenvolvimento do estudante e à organização de intervenções pedagógicas que favoreçam novas aprendizagens.

Esse entendimento está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente em seu artigo 24, inciso V, alínea “a”, que estabelece a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do período sobre aqueles provenientes de eventuais provas finais. Assim, a avaliação deixa de assumir um caráter meramente classificatório para constituir-se como um processo de acompanhamento, reflexão e intervenção pedagógica comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Demo (1998) afirma que a qualidade da educação não pode ser compreendida apenas por meio de números e indicadores quantitativos os procedimentos avaliativos precisam estar voltados a reflexão da aprendizagem e bem como considerar as necessidades concretas dos estudantes. Quando o Conselho de Classe se restringe à análise de planilhas, médias e percentuais, corre-se o risco de perder de vista o sentido pedagógico da avaliação, que deixa de orientar intervenções educativas e passa a reforçar práticas de classificação e exclusão escolar.

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) compreende a avaliação como um processo de acompanhamento e regulação das aprendizagens, no qual as informações obtidas servem para orientar intervenções pedagógicas intencionais e contextualizadas, capazes de favorecer avanços efetivos no desenvolvimento dos estudantes. Sob essa ótica, o Conselho de Classe participativo e democrático configura-se como um espaço de escuta, diálogo e reflexão

coletiva, no qual professores/as e equipe escolar analisam de forma contextualizada o percurso dos/as estudantes e constroem, conjuntamente, estratégias pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem.

Além do diálogo com esses/as autores/as, foram revisitados documentos orientadores, embasamento legal e materiais de referência sobre o Conselho de Classe, com o propósito de compreender sua finalidade, sua organização e o potencial formativo do conselho de classe participativo no contexto escolar.

A análise concentrou-se na reflexão sobre a ressignificação e a efetivação do Conselho de Classe nas práticas avaliativas, as quais, quando fundamentadas em princípios democráticos e formativos, podem contribuir para a construção de avanços comprometidos com a promoção da aprendizagem e com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, priorizando a compreensão dos processos de aprendizagem em lugar da simples atribuição de notas e classificações.

Desta forma, torna-se fundamental superar a concepção do/a estudante como problema e ampliar o olhar para os diferentes elementos que compõem o processo educativo. Nessa perspectiva, compreende-se que os/as professores/as, a gestão escolar e os/as demais profissionais que participam do Conselho de Classe considerem o/a estudante em seu percurso formativo, com seus avanços, dificuldades e potencialidades; o/a professor/a, em suas estratégias didáticas e critérios de avaliação; a prática pedagógica, na relação entre ensino e aprendizagem; e a própria escola, em suas condições institucionais, organizacionais e culturais que influenciam o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Outro aspecto central refere-se à compreensão do Conselho de Classe como parte de um processo contínuo de avaliação. Para que produza efeitos concretos, a partir da participação e da escuta de todas as pessoas envolvidas, recomenda-se que seja organizado em três momentos articulados: o pré-conselho de classe, destinado à escuta dos/as estudantes e ao levantamento das percepções docentes; o conselho de classe propriamente dito, caracterizado pelo diálogo e pela construção coletiva de encaminhamentos; e o pós-conselho de classe, etapa em que as decisões tomadas se traduzem em ações efetivas de planejamento, acompanhamento e devolutiva de todo o processo escolar. Sem esse movimento do antes, durante e do depois, marcado pela continuidade de debates e escutas, corre-se o risco de restringir-se a um registro formal, sem repercussões significativas no cotidiano escolar.

A responsabilidade compartilhada no processo educativo constitui-se como um princípio fundamental nesse contexto. Embora estudantes e famílias nem sempre participem diretamente das reuniões, suas trajetórias, vivências e contextos socioculturais devem ser considerados nas análises pedagógicas. Tal perspectiva possibilita à escola compreender o/a estudante em sua integralidade, superando visões fragmentadas que o/a reduzem a desempenhos isolados em componentes curriculares específicos.

Com base nessa postura, pode-se fortalecer práticas educativas mais participativas e comprometidas com a garantia do direito de todos/as à aprendizagem. Essa perspectiva evidencia que o Conselho de Classe pode tornar-se

um importante espaço de formação continuada para professores/as, na medida em que favorece a socialização de experiências, a análise compartilhada de desafios pedagógicos e a construção coletiva de alternativas para qualificar o ensino. Ao refletirem conjuntamente sobre as estratégias adotadas, os critérios de avaliação e os resultados alcançados, os/as docentes ampliam sua compreensão sobre os processos de aprendizagem e fortalecem uma prática pedagógica mais colaborativa e intencional.

Além disso, quando conduzido de forma participativa e fundamentado em princípios éticos e democráticos, o Conselho de Classe contribui para a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a inclusão e com a equidade. Mais do que identificar dificuldades, esse espaço permite reconhecer potencialidades, valorizar trajetórias e reafirmar o compromisso da escola com a permanência e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Dessa forma, assume um papel estratégico na construção de uma educação que reconhece a diversidade, promove o diálogo e transforma a avaliação em instrumento formativo, de acompanhamento e emancipação humana.

O objetivo deste resumo expandido foi problematizar o Conselho de Classe em sua dimensão burocrática e classificatória, defendendo sua ressignificação como espaço coletivo de reflexão, acompanhamento e intervenção pedagógica comprometido com a aprendizagem e com a emancipação humana. Nesta direção, temos como considerações finais que o Conselho de Classe precisa deixar de ser compreendido como o ponto final do processo avaliativo para constituir-se como parte integrante e dinâmica do percurso escolar. Nessa perspectiva, avaliar não significa emitir um juízo definitivo sobre o/a estudante, mas produzir interpretações provisórias e contextualizadas que orientem intervenções pedagógicas capazes de favorecer novas aprendizagens e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Como destaca Demo (1998), toda verdade é uma construção histórica e provisória; no campo educacional, isso significa que a nota não deve ser entendida como sentença ou rótulo, mas como um indicativo que subsidia a reflexão docente e a reorganização do trabalho pedagógico.

Assim, o Conselho de Classe não deve ser o espaço em que se decide o destino escolar do/a estudante, mas o momento em que a comunidade escolar repensa coletivamente os caminhos da aprendizagem, intervindo se necessário. Quando fundamentado em princípios democráticos e formativos, esse colegiado transforma-se em uma instância de escuta, reflexão e ação compartilhada, capaz de promover intervenções pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e comprometidas com a aprendizagem.

A transformação do Conselho de Classe em uma prática orientada pelo princípio de "avaliar para intervir" ressignifica profundamente seu papel. O Conselho de Classe deixa de ser um espaço voltado apenas à análise de resultados e à atribuição de notas numéricas, passando a constituir-se como um momento de escuta, reflexão e cuidado coletivo com o percurso de aprendizagem dos/as estudantes. Em uma perspectiva participativa, constitui-se como um espaço de diálogo entre os/as profissionais da escola, no qual a avaliação formativa é assumida como instrumento para compreender dificuldades, reconhecer potencialidades e construir, de forma conjunta, estratégias de intervenção capazes de responder aos desafios cotidianos do processo educativo.

Essa mudança requer o desenvolvimento de uma didática que reconheça o erro não como sinal de fracasso, mas como parte integrante, natural e necessária do processo de aprendizagem. Exige, também, a compreensão de que o conhecimento é um caminho de humanização, autonomia e emancipação. Quando a escola olha para cada estudante em sua singularidade, considerando sua história, seus contextos e suas possibilidades, a avaliação deixa de ser um mecanismo de julgamento para tornar-se um gesto de cuidado e compromisso com o direito de aprender.

Nesse contexto, a metáfora presente na canção *Cidadão,* de Zé Geraldo, "os olhos do jardineiro é que fazem a flor abrir" expressa, de maneira humanizadora, a importância do olhar atento, do afeto e da mediação e intervenção pedagógica no desenvolvimento humano. Assim como o jardineiro acompanha com paciência e dedicação o crescimento da flor, cabe à escola cultivar, com cuidado e esperança, as condições necessárias para que cada estudante possa desenvolver-se plenamente êxito em seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o Conselho de Classe reafirma sua função como instrumento de transformação pedagógica e de fortalecimento do direito de todos/as os/as estudantes ao conhecimento, ao desenvolvimento e à emancipação humana. Mais do que registrar resultados, esse espaço deve cultivar possibilidades, reconhecer potencialidades e construir, coletivamente, condições para que cada estudante possa florescer em seu próprio tempo e em toda a sua plenitude.

Palavras-chave: conselho de classe; avaliação formativa; práticas avaliativas; aprendizagem; emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação nos processos de aprendizagem.** Curitiba: Editora Prismas, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa**: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89–104, abr. 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

DANÇAS CIRCULARES E FORMAÇÃO HUMANA: A ALTERIDADE COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

BONETI, Fabiane
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
fabianeboneti@gmail.com

KUHN, Martin
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
martin.kuhn@unochapeco.edu.br

Financiamento: FAPESC

Ao pensar em práticas pedagógicas no contexto escolar, apresentamos as danças circulares como linguagem estética/artística, expressiva e cultural para contribuir na formação humana das crianças. As danças circulares são movimento, encontro e acolhimento, que possibilitam aos sujeitos dançantes, potencializar a dimensão humana. Nos processos educativos a relação entre as danças circulares e a educação podem contribuir para a construção de aprendizagens e saberes, com ludicidade, com criatividade, com transmissão da cultura.

As danças circulares aliadas à proposta de formação humana (Nussbaum, 2015), podem proporcionar o desenvolvimento de capacidades humanas fundamentais para a convivência democrática das crianças. Dentre elas, destacamos a capacidade humana do reconhecimento da alteridade, compreendida como a capacidade de perceber e respeitar a diferença do outro, reconhecendo-o como ser único e singular, com suas próprias experiências, compreendida como uma capacidade potencial para fortalecer a constituição de um ser humano crítico, reflexivo e sensível.

O objetivo dessa pesquisa é dialogar com diferentes autores sobre as danças circulares como possibilidade para o desenvolvimento da formação humana das crianças, apresentando o reconhecimento da alteridade como capacidade fundamental para o processo formativo. Metodologicamente trata-se de uma discussão bibliográfica qualitativa, desenvolvida a partir de uma perspectiva teórica hermenêutica, de teor crítico-reflexivo. Destacamos a necessidade de uma perspectiva de formação que assume o compromisso com a democracia, tensionando modelos assentados no produtivismo e na reificação, promovendo a construção de um mundo mais sensível e colaborativo. Portanto, a reflexão nos instiga a pensar em propostas pedagógicas que oportunizam desenvolver e ampliar a alteridade, possibilitando contribuir para a formação de crianças capazes de conviver e participar dos processos coletivos do mundo comum de forma crítica, reflexiva e sensível, zelando por uma cultura de respeito.

Historicamente a educação movimenta esforços pedagógicos para atender as singularidades dos alunos. A questão do outro, necessita inicialmente o deslocamento do horizonte da metafísica, que aprisiona as possibilidades de abertura à alteridade. Para Hermann (2014), os movimentos pedagógicos como procedimentos metodológicos e reformas curriculares com o propósito de tornar o ensino mais ajustado às particularidades do sujeito e atender demandas históricas das minorias, esbarram em dificuldades estruturais das sociedades, em que o outro e a diferença ficam referidas a um critério de normalização. Fundamentalmente, nossos modelos pedagógicos "[...] não apreendem o problema da alteridade, porque esbarram em dificuldades estruturais, 'entulhos', para usar o termo de Heidegger, em que o outro e a diferença ficam referidas a um critério de normalização" (Hermann, 2014, p. 154).

Nesse sentido, os desafios educacionais enfrentados por um modelo de formação que prioriza a normalização, isto é, a tentativa de definir e delimitar o outro a um "modelo ideal", desconsiderando as particularidades e singularidades de cada sujeito, implicam em um processo que desvaloriza a subjetivação do ser, tornando-o um reificado.

Dessa maneira, Hermann (2014, p. 154) compreende que muitos sujeitos tendem "[...] a se perturbar diante daquilo que é estranho à sua estrutura". Quando convivem com um modelo de formação que não valoriza as diferenças e as singularidades, não aprendem a valorizar a alteridade. Esse contexto é fortemente perceptível nas sociedades e nos processos educativos, nas relações entre escola, professores e alunos, em que muitas vezes não se respeita o tempo de aprender de cada criança, suas particularidades, sua cultura, sua religiosidade, seus sentimentos e suas emoções.

Por outro lado, destacamos a proposição de Martha Nussbaum como uma perspectiva de educação que assume o compromisso com a formação humana, que promove a construção histórica de um mundo mais sensível. Entendemos, sob essa orientação que a escola pode ser um espaço e tempo que contribui à construção do humano, um ser que desenvolva suas potencialidades, sua autonomia e liberdade. Nesse sentido, as danças circulares, como parte do trabalho educativo, podem contribuir com a formação para o mundo comum, proporcionando às crianças experiências significativas que possam desenvolver e ampliar a capacidade de conviver com a alteridade.

A presença das danças circulares nos processos educativos, em diálogo com os componentes curriculares, pode contribuir para a construção de aprendizagens e saberes de forma lúdica e criativa. Nesse sentido, Couto (2022, p. 149) apresenta a dança enquanto compreensão artística e formativa que possibilita o processo de humanização do sujeito. Nesse diálogo entre arte e educação "[...] vislumbra-se [...] um meio de humanização, um processo histórico em que o ser humano constrói a sua linguagem, suas formas de manifestação, expressão, comunicação, todo seu universo de relações e aprendizados". Acrescenta que a dança, como participação comungada, como revelação artística e como força potencial educativa, aproxima e gera vínculos entre os povos.

Ao incluir as danças circulares nas práticas educativas, oferecemos às crianças vivências de aprendizagens significativas em suas relações com os outros, colegas e professores, ampliando as possibilidades de conviver com a alteridade. A formação do círculo, as mãos dadas, a sincronia dos movimentos ritmados e a cadência dos passos potencializam a concepção de grupo, o respeito ao outro, o reconhecimento do outro, o que produz um clima de cooperação entre as crianças.

A partir desse entendimento, buscamos apoio em autores que dialogam sobre as possibilidades de ver os processos educativos para além da razão instrumental, compreendendo e interpretando as relações entre os seres humanos como constituídas pela linguagem, requisito para a alteridade, para a formação humana.

Nadja Hermann (2014), filósofa brasileira, em diálogo com a perspectiva da hermenêutica crítica compreende os processos educativos como espaços de conversação. Destaca que a hermenêutica crítica "[...] surge ao expor o reducionismo de entender a educação a partir dos ditames da cientificização, [...] para indicar que o processo educativo é uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem" (Hermann, 2002, p. 83).

Nesse sentido, reconhecemos que os processos educativos superam a interpretação estreita predominante nos sistemas de ensino, currículo padronizado e os modelos de avaliação de larga escala. Essas propostas prescritivas, para Hermann (2002, p. 85) "[...] costumam reduzir o espaço da experiência, em que aquele que aprende deve entregar-se à nova situação, aceitando o risco das incertezas", dos processos de aprendizagem.

Ao risco das incertezas e a abertura ao espaço da experiência, destacamos a afirmação de Gadamer citada por Hermann (2002, p. 85) que afirma que "educar é educar-se". Essa afirmação requer a abertura do sujeito, abertura às experiências educativas, que reconheçam a posição do outro, respeitando seus limites e suas capacidades. Para Hermann (2002, p. 85) "[...] essa afirmativa implica, sobretudo, reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar pressupõe a exposição ao risco. Nessa perspectiva, quem efetivamente aprende, aprende a partir de suas próprias falhas".

Nesse sentido, compreendemos que os processos educativos são dinâmicos e contínuos, que permanecemos vivos à medida que aprendemos. As danças circulares, como parte do trabalho educativo, são uma possibilidade pedagógica para contribuir, de forma significativa, nas aprendizagens das crianças. Como espaços e tempos de experiência, situações abertas e inesperadas, durante o dançar e o brincar as crianças vivenciam situações de estranhamentos, frustrações, superações, ajustes, mediações e mudanças, possibilitando desenvolverem um olhar mais sensível e acolhedor que reconheça a alteridade.

Hermann (2002, p. 86) reitera que o "educar-se" presume o sujeito à exposição de situações abertas e inesperadas, em que não é possível garantir a estabilidade para as práticas educativas. Para a autora, "a experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva".

Portanto, para Hermann (2002) o sentido da educação é a entrega à experiência educativa, acolhendo o que ela tem de imprevisibilidade, não cedendo a técnicas e procedimentos metodológicos que prezam pelo modelo único, desconsiderando a pluralidade de possibilidades educativas.

As danças circulares oportunizam a experiência estética, que compreende o plano do sentir, como possibilidade para abrir espaços para ponderar o domínio da razão técnica e provocar a ruptura do pensamento tradicional, promovendo novas formas de pensar e agir, revelando a contribuição da fantasia, da imaginação e da criação na constituição subjetiva das crianças. Hermann (2014, p. 143) alerta que "[...] quando um projeto educativo deixa de lado os recursos da fantasia, ele se reduz a uma instrumentalização, a uma racionalização, que simplifica as questões". Para ela, a experiência estética produz possibilidades que acionam a imaginação e interpretações das necessidades de outras formas de vida. Estimula a sensibilidade para as situações dos contextos, ampliando habilidades e flexibilidade interpretativa. Aqui, a experiência estética é um modo de abertura à alteridade. A filósofa destaca a relevância da experiência estética como possibilidade de nos tornar "sensíveis e receptivos às diferenças e aquilo que consideramos estranho ou sequer reconhecemos, como um modo de abertura à alteridade e, sobretudo como uma possibilidade educativa na construção de uma nova sensibilidade" (Hermann, 2014, p. 123).

Nesse sentido, destacamos a importância da arte integrada à educação, pois ela alarga a possibilidade formativa e cultural das crianças, contribuindo na construção da sensibilidade, além de ampliar os espaços de reconhecimento das alteridades que habitam a escola e a sala de aula. As danças circulares compreendidas como linguagem estética/artística, expressiva e cultural criam, desse modo, espaços potenciais à imaginação, à emoção, à criatividade, importantes para o desenvolvimento das crianças.

A alteridade vivenciada pelas crianças durante o dançar e brincar por meio das danças circulares podem ser aprendidas e transpor os espaços pedagógicos da escola para a vida em comunidade, desenvolvendo sujeitos comprometidos e responsáveis com os outros e com o mundo, ressignificando a experiência humana e valorizando a pluralidade das sociedades. Em diálogo com Habermas, filósofo e sociólogo alemão, Hermann (2002, p. 93) aponta que a formação do indivíduo é concebida por meio de processos interativos que "[...] permite uma compreensão da relação entre o eu e o outro no interior de estruturas de reconhecimento recíproco e de aprendizagem mútua". Nos constituímos nas relações com outros indivíduos por meio de processos comunicativos.

Para Hermann (2014), apoiada em Habermas, a educação é o lugar do diálogo. É pelo diálogo que aprendemos, que nos educamos. Destacam que as crianças podem ser educadas por uma perspectiva comunicativa dialógica, reconhecendo-a como participante que merece respeito. Hermann (2014, p. 102) destaca que: "[...] A ação educativa só se viabiliza porque nos encontramos com outros em um mundo compartilhado numa multiplicidade de experiências".

Nesse sentido, as danças circulares são compreendidas como ação comunicativa e por isso educativa. Proporciona às crianças encontros de interação e de diálogo, a compreensão de que compartilhamos o mundo em uma diversidade de experiências com os outros. É no encontro com o outro que a ação educativa se realiza. As experiências partilhadas é que possibilitam mobilizar as crianças para o desenvolvimento de suas capacidades, portanto de sua formação humana. Hermann (2002, p. 94), em interlocução com Gadamer (1992), reitera a importância do diálogo: "[...] só podemos aprender pelo diálogo". Pois compreende a filósofa que nesse processo "[...] é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo [...] se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos". Compreendemos que a criança ao vivenciar as danças circulares tem a oportunidade de 'educar-se' pelo processo do diálogo com o outro. O diálogo é uma outra forma de abertura à alteridade. A criança capaz de compreender a si mesmo e ao outro, é um sujeito potencial para promover uma cultura generosa, com sensibilidade aos desafios do outro e do mundo. Nesse contexto, Hermann (2014, p. 149) destaca que o "[...] diálogo assume uma perspectiva formativa em um processo contínuo na medida que o ser humano é confrontado pelo outro estabelecendo novos horizontes interpretativos". Portanto, ao pensar o processo de formação humana das crianças pelas danças circulares, é preciso considerá-las como situações de diálogo potenciais que podem mobilizar as crianças a ressignificar suas ideias, suas atitudes, portanto, sua corporeidade.

Deste modo, compreendemos que o ser humano se constitui a partir da abertura para o outro, nas relações que estabelece com o outro, no reconhecimento do outro, portanto na alteridade. Aqui, a alteridade assume centralidade pela possibilidade de "[...] pensar o outro de uma forma inovadora" (Hermann, 2014, p. 91), uma forma de relação com o outro, de o respeitar, de reconhecê-lo como outro, como diferença. Destaca que a alteridade é constituída por duas categorias potenciais que podem enfrentar as tensões existentes entre a ruptura da metafísica e a reinvindicação histórica da educação que impulsionam esforços para estabelecer novos caminhos para a compreensão e o reconhecimento do outro: a experiência estética e o diálogo.

Estas duas categorias, para Hermann (2014, p. 121) "[...] provém da hermenêutica e alojam expectativas de uma abertura ética que mantenha a relação com a alteridade e supere o universalismo que assimila e nivela para criar uma nova sensibilidade". Nesse sentido, a autora alerta sobre a condução dos processos educativos regidos por orientações normativas e prescritivas que desconsideram a alteridade, pois podem desencadear constrangimentos à formação humana.

Arenhart e Kuhn (2023) destacam que no trabalho pedagógico é fundamental pensar as relações pedagógicas a partir da alteridade. Compreendem que aos educadores cabe considerar as múltiplas e heterogêneas dimensões presentes nas relações entre os sujeitos, reconhecendo que é preciso considerar a alteridade de cada um dos educandos "[...] pois sem levá-la a sério, o diálogo pedagógico não acontece" (Arenhart; Kuhn, 2023, p. 3). Para os autores,

"[...] trata-se de olhar para o dizer/fazer do aluno, com o sentido de reconhecer seu ser, sua condição de alteridade" (Arenhart; Kunh, 2023, p. 6).

Portanto, compreendemos a importância de considerar possibilidades educativas potenciais e proporcionar experiências sensíveis e situações de diálogo às crianças que possam contribuir para desenvolver e ampliar a alteridade. É preciso, como pondera Nussbaum (2015), educar nossas crianças para a coletividade, à cooperação e à alteridade, para que se tornem adultos comprometidos com a humanidade. Para que isso ocorra, a criança precisa crescer de tal maneira que desenvolva a consciência de si, do outro e do mundo. O dançar e o brincar as danças circulares podem contribuir com este processo.

Palavras-chave: danças circulares; formação humana; alteridade; criança; escola.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Livio Osvaldo; KUHN, Martin. Eu, nós e os outros: desafios docentes para ensinar. **Cadernos de Pesquis**a, São Paulo, v.53, e09601, 2023. Disponível em: scielo.br/j/cp/a/GrSGkySJp87C5pg4DpBKmfQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 maio 2026.

COUTO, Yara. **Dança circular sagrada**: cultura, arte, educação. Curitiba: Editora Appris, 2022.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UMA POSSIBILIDADE REAL?

DEMARCO, Gabriella Galvagna
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
demarco.gabriella2@hotmail.com

POCHMANN, Luci
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
lucipochmann2013@outlook.com

SARTORI, Jerônimo
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
jetori55@yahoo.com.br

Se tem conhecimento que a implementação de oferta de educação em tempo integral foi um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, neste documento, em sua meta 6, se estipula que no prazo de dez anos (2014-2024) "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" (Brasil, 2015, p. 97). Entretando, é preciso refletir quanto as reais intencionalidades de uma Educação em Tempo Integral, para isso deve-se ter a compreensão de que proposta de ensino se aborda ao falar em Educação Integral para se poder fazer mediação entre ambos os termos e uma melhor interpretação sobre o que encontramos nessas realidades.

A formação do sujeito em sua integralidade, visando o desenvolvimento de suas dimensões acadêmicas, cognitivas, socioemocionais, éticas ou inter/intrapessoais, trata se de uma abordagem de cunho pedagógico o qual reflete e reconhece as singularidades e complexidades de cada um. Carbonari, em um de seus escritos, faz uma breve retomada sobre conceitos de educação em direitos humanos, a qual refere-se "pela construção de compreensões e práticas que têm na dignidade humana seu conteúdo central" (2012, p. 222), relacionando assim com a Educação Integral, ao trazer a compreensão de uma educação voltada a "promover a cultura dos direitos humanos" (Carbonari, 2012, p. 227).

Porém, é indispensável pensar que há entraves na oferta da proposta de uma Educação Integral, principalmente por haver crenças de que essa formação ameaça a sociedade capitalista, que visa a produção mecânica de conhecimento, de sujeitos individualistas e com alto produtivismo. Ao constituir uma Educação Integral humanista, formando para a liberdade, como processo de apropriação de identidade e conhecimentos,

em palavras de Paulo Freire, é se tornar "responsável em face da ***radicalidade*** do ser humano" (2001, p. 66, grifo próprio). Pensar a radicalidade como sinônimo de liberdade é instigante e um tanto preocupante.

Se faz possível questionar, será que essa sociedade em que possuir autonomia, criticidade e responsabilidade consigo e com os próximos se torna um problema, é realmente a que se deseja? Ou será que essa realidade só se é um problema quando se fala sobre as classes menos favorecidas? A ampliação da jornada escolar não é uma proposta tão recente, Anísio Texeira já idealizava uma ampliação das competências da escola, principalmente ao se referir quanto a universalização das escolas da rede pública de ensino, sendo a única verdadeiramente democrática, a qual se teria um "programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais a democracia" (Teixeira, 1957, p. 99). Para isso, Anísio ainda vinha em defesa a uma "formação integral, humanista, laica e gratuita" (Campos, 2022, p. 4).

O Plano Nacional de Educação de 2001 previa a oferta educação em tempo integral para o atendimento de crianças que constituem as camadas sociais mais necessitadas, como maneira de prestar assistência as famílias. Variados programas voltados a educação do Governo Brasileiro acabaram por repercutir essa mesma interpretação ao longo dos últimos 20 anos, mesmo que de maneira indireta, responsabilizando as escolas a diminuir as desigualdades. O sociólogo e educador Miguel Arroyo, no seu escrito "O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver", apresenta uma possível interpretação sobre programas já implementados, como o Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada, e afirma que trata de tentativas de respostas públicas aos movimentos e solicitações sociais por "vivências de tempos espaços mais dignos" (2022, p. 35) das camadas populares.

Porém, nestas instancias se encontram defasagens em parâmetros variados, seja elas causadas pelas questões estruturais, organizacionais, curriculares, de planejamento e diálogo, ou até mesmo voltadas a formação dos profissionais que estão fazendo o atendimento nessas instituições. As escolas que têm como objetivo a formação integral disposta em tempo integral são além de uma jornada maior de permanência dos estudantes naquele local. Deve-se proporcionar um ambiente em que aqueles que a frequentam se sintam acolhidos e pertencentes, que possibilite diversas aprendizagens e metodologias de ensino e de aprendizagem, explorando suas potencialidades, interesses, habilidades e "ocupando" o tempo na escola com propostas variadas e com intencionalidades.

É preciso compreender que "os processos mais elementares de humanização, de aprender a ser humano, de aprender a produção intelectual, ética, cultural, função central da escola e da docência estão condicionados" (Arroyo, 2022, p. 40) aos direitos básicos de vida, corpo, espaço e tempos humanas, desta maneira é preciso que relacionem sua totalidade e em suas pluralidades.

Entende-se o desenvolvimento integral do sujeito como um processo que é contínuo e permanente, diante disto, quanto mais "complexas, diversificadas e qualificadas forem as interações a que um indivíduo tem acesso, mais rico será seu universo social e cultural, as conexões que ele será capaz de estabelecer e as suas possibilidades

de inserção e intervenção social" (Unesco, 2023). Diante disto, o foco destes programas se dá em proporcionar mais "tempo-espaço ou dar centralidade ao direito a tempos-espaços mais dignos do seu viver" (Arroyo, 2022, p. 40), oportunizando, ao menos enquanto o sujeito está em idade escolar obrigatória, um lócus de aprendizagem e desenvolvimento adequado e de qualidade.

Para isso a efetivação de jornada escolar ampliada consiste em pensar diversos fatores. Inicialmente, se pode falar sobre a estrutura física destas escolas, uma vez que é necessário comportar os estudantes nos turnos de maneira segura e acolhedora, havendo espaços para convivência entre os pares e para (re)construção de aprendizagens diversificadas, direcionadas ou não, voltadas a artes ou práticas de esportes, ou (re)significação de conceitos e fatos. Além disto, é preciso que haja materiais variados a disposição para a realização das propostas pedagógicas dos educadores, acompanhamento pedagógico das equipes gestoras e, não menos importante, profissionais qualificados e engajados com a educação integral e que compreendam sua função neste ambiente formativo.

Para que haja a implementação da Educação Integral e de tempo integral de maneira coesa, é necessário que haja a reconfiguração de seu funcionamento, havendo uma nova estruturação do corpo docente/de profissionais, do Projeto Político Pedagógico e do currículo a qual será estabelecido naquela instituição. É preciso que o cotidiano seja planejado e significado, realizando a contemplação, não só das disciplinas curriculares ofertadas normalmente, mas também das atividades extracurriculares ofertadas para estes estudantes, sejam elas oficinas que envolvam o desenvolvimento do corpo e da mente, dos projetos interdisciplinares da instituição e professores e os demais movimentos formativos, que oportunizem as relações interculturais e sociais.

Neste viés, se faz necessário "repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação de conteúdos, das aprendizagens e das avaliações" (Arroyo, 2022, p. 43). É inegável que, não só os estudantes, mas que todos os envolvidos no processo de formação destes sujeitos se "beneficiam de ações pedagógicas que propiciem ampliação de seus conhecimentos, do repertório científico e cultural" (Campos, 2022, p. 10). É fundamental pensar e realizar avaliações contínuas e formativas dos processos, dos indivíduos e do local de ensino na intencionalidade de identificar lacunas, progressos e novos caminhos para a realização da Educação Integral nas unidades escolares.

A Educação Integral em tempo integral é uma abordagem a qual visa o ensino e formação do sujeito em sua totalidade, seja no viés social e de liberdade, como nos parâmetros acadêmicos e de produção cientifica. Para isso, é preciso que se estabeleça a valorização das particularidades, dos tempos e das realidades de casa ser para a concretização desta proposta de educação. Entretanto há desafios significativos voltados ao contexto social atual da educação, onde os estudantes são formados para servir a um sistema que visa reproduzir o que já encontramos na sociedade, seres em sua maioria formados para o sistema capitalista, e com poucos movimentos e oportunidades de desenvolvimento e valorização de sua criticidade e saberes.

Para que se obtenha mudanças nos sistemas escolares e que se concretize o ideal da Educação Integral em tempo integral é preciso que haja um planejamento quanto a implementação desta jornada ampliada. Quanto aos profissionais envolvidos com estes estudantes, é preciso que se receba formação direcionada e continua, aos ambientes deve-se dar atenção, sendo pensados e preparados com boa estrutura física e afetividade. Os saberes e as realidades dos discentes devem ser valorizados e devem ser ponto de partida para a organização das propostas e funcionamento das instituições de ensino.

Com isso, é necessária que haja a produção e valorização das diferentes culturas, dos variados conhecimentos, diferentes modos de pensar e de produzir ideias, de implementação de regimentos e seguimento de valores são pontos cruciais na construção das identidades dos sujeitos e do grupo, nas relações estabelecidas e nos processos de aprendizagens e assim, para implementação da Educação Integral de qualidade na realidade de todas as escolas.

Palavras-chave: Formação; Desenvolvimento; Plano Nacional de Educação; Jornada Ampliada; Educação Integral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In.: MOLL, J. et. al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação** PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CAMPOS, E. F. E. Educação integral na política de ampliação da jornada escolar: perspectivas críticas em Paulo Freire. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ**. v. 38, n. 01, 2022.

CARBONARI, P. C., Direitos humanos e educação integral: Interfaces e desafios. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

FREIRE, P., **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

UNESCO (Brasil). Centro de Referências em Educação Integral. **O que é Educação Integral?:** Ampliação do Tempo. *In*: Conceito. [S. l.], 2023. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/. Acesso em: 2 nov. 2023.

CRIAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS: ENSINO LÚDICO DE TONICIDADE LEXICAL

BUTZEN, Günther Cristiano
Instituto Federal Catarinense IFC/UFSC
gunther.butzen@ifc.edu.br

SILVEIRA, Rosane
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
rosane@cce.ufsc.br

A aprendizagem de uma segunda língua (L2) de uso global como a língua inglesa requer o desenvolvimento da oralidade. Tal necessidade está contemplada pelas diretrizes nacionais (BNCC, Brasil, 2018) que orientam o ensino da língua inglesa na escola regular. No entanto, estudos recentes com professores brasileiros (ex., Costa, 2022) demonstram fragilidades na formação docente no que diz respeito ao conhecimento sobre como abordar o ensino da pronúncia na sala de aula.

Pensando nessa demanda na formação de professores, temos nos dedicado a desenvolver materiais didáticos que viabilizem o ensino da pronúncia em contextos de sala de aula. Neste trabalho, relataremos as etapas de criação e pilotagem do e-book, intitulado *Pronunciation Pills – Word Stress*, o qual é composto de dezoito atividades (jogos, labirintos, enigmas, etc.) e foi elaborado buscando consonância com a perspectiva da gamificação no ensino, procurando mostrar como recursos simples podem construir ferramentas de aprendizagem lúdica mais eficazes do que recursos tecnológicos, aplicativos, plataformas digitais complexas e ferramentas digitais de alto custo.

Cada uma das atividades conta com a sequência didática a ser utilizada, que foi projetada para ser de fácil reprodução por impressão ou fotocópia, a folha de respostas do professor, e o roteiro de aplicação sugerido. O material é de distribuição gratuita e pode ser encontrado em zenodo.org/records/15586508. Durante o processo de construção deste material didático, fizeram-se necessárias a revisão e a pilotagem das atividades. Para tanto, duas ações foram tomadas. A primeira envolveu a consulta a oito professores de língua inglesa experientes, que colaboraram tanto analisando e revisando o material quanto aplicando as atividades, e, na medida em que o conjunto de atividades ia tomando forma, davam sugestões, que foram bastante construtivas para a melhoria do material. A segunda foi a aplicação das atividades pelo próprio autor em uma escola de Inglês em Malta, pequeno país insular localizado no meio do mar mediterrâneo, destino internacionalmente conhecido como um reduto para alunos do mundo todo aprenderem a língua inglesa. Nessa escola, o autor do *e-book* esteve por um período de 60 dias na posição de professor-pesquisador, onde teve também a oportunidade de ministrar dois workshops sobre

ensino de pronúncia para os professores da instituição e assim receber as recomendações dos professores sobre as atividades de pronúncia que integram o *e-book*.

Um dos fatores a que o autor dedicou atenção especial foi o cuidado em ter professores de diferentes contextos de ensino avaliando o material. Assim, o diálogo que mediou a elaboração do material envolveu professores brasileiros que lecionam inglês em escolas de idiomas e em escolas regulares (Ensino Fundamental e Médio) aqui no Brasil; professores brasileiros que ensinam online; e professores estrangeiros, que não dominam o português, e que lecionam inglês para falantes de outras línguas em outros países. Tal preocupação em pilotar o material com professores de contextos de ensino diversos se deve ao fato de que também tínhamos como objetivo aproximar realidades, pares profissionais e práticas de ensino. O *ebook* e as reflexões aqui expostas tem como alvo a comunidade internacional de profissionais de Ensino de Língua Inglesa, mas também está em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular):

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2018, p. 241)

Também é preciso mencionar aqui, mesmo que superficialmente, alguns aspectos do ensino da Língua Inglesa enquanto segunda língua (L2). O ensino de L2 implica na intermediação da aquisição das habilidades receptivas, que são a *leitura* e a *audição*, e das habilidades produtivas, que são a *escrita* e a *fala*. Essas competências são trabalhadas de maneira integrada, uma vez que a aprendizagem de uma língua envolve não apenas o conhecimento gramatical, mas também a capacidade de compreender e produzir sentidos em diferentes contextos comunicativos que envolvem todas estas habilidades.

Especificamente com relação à *fala*, trabalha-se no sentido de desenvolver uma série de competências orais, entre elas a fluência, a precisão, a interação, as competências estratégicas, e o aspecto sonoro propriamente dito, ou seja, a pronúncia de fato. Estamos falando aqui na aquisição dos sons de L2, que classificam-se como segmentais, mas também de aspectos mais amplos da fala, tais como acentuação e ritmo, denominados aspectos suprassegmentais. Os elementos segmentais são os sons propriamente ditos, as vogais e as consoantes. Os suprassegmentais são a tonicidade (lexical e frasal), ritmo, entonação, tom, e os processos fonológicos (assimilação, redução, elisão, ligação, etc). Tendo isto em mente, o material didático *Pronunciation Pills – Word Stress* foi desenvolvido com o objetivo de trabalhar uma das características suprassegmentais: a tonicidade lexical.

A escolha da tonicidade lexical como foco do trabalho foi motivada pela escassez de materiais didáticos voltados para aspectos suprassegmentais e pela importância desse componente na aprendizagem da pronúncia da língua inglesa. De acordo com Levis (2023, p. 25), há um debate sobre qual deveria ser o foco principal do ensino

da pronúncia: aspectos segmentais (vogais e consoantes) ou suprassegmentais (tonicidade, ritmo, entonação). Segundo ele, não há uma delimitação clara entre os dois aspectos, e é impossível ensinar um sem ensinar o outro.

Levando em consideração esse debate e também observando o quão reduzido é o espaço dedicado ao ensino da pronúncia nos materiais didáticos, optou-se por produzir um e-book com uma bateria de atividades para o ensino da tonicidade lexical (*word stress*). A ideia inicial foi de produzir uma material de distribuição gratuita, de fácil reprodução (impressão simples ou fotocópia), e com um roteiro de aplicação sugerido que pudesse ser tranquilamente aplicado por professores menos experientes, ao mesmo tempo que abrisse possibilidades para os veteranos adaptarem às suas realidades e planejamentos.

Aprofundando um pouco a discussão sobre o ensino da pronúncia em L2, faz-se necessária uma breve reflexão sobre *o que* ensinar. Contemporaneamente entende-se que desenvolver a inteligibilidade e a compreensibilidade da fala em L2 são os objetivos que devem nortear o ensino da pronúncia. Essa perspectiva se contrapõe a algumas correntes pedagógicas de poucas décadas passadas, em que a busca pela pronúncia perfeita era o objetivo, ou seja buscava-se a aproximação da fala do aprendiz à fala de um falante nativo idealizado. De acordo com Derwing e Munro (2022, p. 147), a inteligibilidade está relacionada ao grau de entendimento de um falante, enquanto que a compreensibilidade está ligada ao grau de esforço do ouvinte para entender a mensagem de um falante. Na visão de Suzukida e Saito (2022, p. 2), atingir a inteligibilidade (e não necessariamente pronúncia próxima à de um nativo) é o elemento crucial, pois isto tem um impacto no entendimento da fala em L2 por ouvintes nativos e não-nativos. Derwing e Munro (2022, p. 153-4), observam que atualmente deve-se ter o objetivo de que o ensino não seja embasado pela busca da produção de sequências de fala semelhantes às de falantes nativos, mas sim a procura por uma melhor inteligibilidade e compreensibilidade.

Durante o processo de construção do material, foram consultados outros profissionais da área de Ensino de Língua Inglesa (*ELT – English Language Teaching*), com o objetivo de identificar possíveis problemas, inconsistências ou lacunas que pudessem ter passado despercebidos durante as etapas de elaboração e revisão. Esse diálogo com colegas da área contribuiu significativamente para o refinamento do material, possibilitando ajustes tanto em aspectos pedagógicos quanto em questões relacionadas à clareza, adequação e organização das atividades propostas. Essa etapa do processo foi extremamente significativa, pois o retorno recebido desses pares impactou a seleção e a abordagem do conteúdo, o roteiro de aplicação sugerido para as atividades e até mesmo a concepção gráfica do material. Além disso, as observações e sugestões levantadas durante essas trocas contribuíram para tornar o material mais claro, coerente e adequado às necessidades do público-alvo.

Nos meses de julho e agosto de 2025, o autor do *e-book* teve a oportunidade de participar, na condição de professor-pesquisador, das atividades da IH Malta, escola de inglês de referência internacional. Neste período, atuou junto aos alunos, tanto na própria escola quanto no acampamento de verão, além de trabalhar com a formação de professores, ministrando oficinas voltadas ao ensino da pronúncia. Nesses dois meses, pilotou pessoalmente as

atividades com alunos que estavam aprendendo inglês e cujas línguas maternas eram na grande maioria italiano, russo, espanhol, alemão e polonês. A experiência foi bastante enriquecedora, pois o ensino em contextos multilíngues torna o processo de avaliação e refinamento das atividades abrangente e significativo, uma vez que a oportunidade de desenvolvê-las com alunos de diferentes contextos culturais permite uma verificação mais ampla da sua efetividade.

O presente trabalho alinha-se às perspectivas contemporâneas do ensino de L2, especialmente no que se refere à valorização das habilidades orais e ao reconhecimento da pronúncia como elemento fundamental para a comunicação eficaz em língua estrangeira. Conforme Barrantes-Elizondo e Gordon (2024 p. 3), apesar de a pronúncia em L2 ser aspecto essencial na comunicação oral, ela foi deixada de lado nas últimas décadas e não tem sido trabalhada sistematicamente nas aulas de língua estrangeira. Atualmente, isto já mudou bastante. É possível observar nos cursos de formação para professores, nos materiais didáticos e nas discussões mais recentes da área, uma valorização crescente das habilidades orais e do ensino de pronúncia. No Brasil, observamos que um reflexo disso se materializa na BNCC, que estabelece que

> O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (BRASIL, 2018, p. 243)

Ainda, na visão de Levis (2023) e Barrantes-Elizondo e Gordon (2024), há uma lacuna na formação de professores de inglês no que se refere ao ensino da pronúncia. De fato, pesquisas feitas no Brasil demonstram tais lacunas (ex., Silveira et al., 2022; Costa, 2022), visto que relatos de professores indicam que seus cursos de graduação muitas vezes deixam a desejar na instrumentalização sobre a fonética e na fonologia da língua e sobre metodologias voltadas ao ensino das habilidades orais, em particular, a pronúncia.

Embora o trabalho para o desenvolvimento da pronúncia da língua inglesa tenha sido tradicionalmente deixado em segundo plano no passado, nas últimas décadas o ensino da pronúncia começa a ter maior protagonismo nas práticas pedagógicas de L2. Neste viés, procuramos dar a nossa colaboração construindo um material didático de distribuição gratuita e, assim, engajando-se nos debates mais recentes acerca do tópico.

Palavras-chave: ensino de inglês; pronúncia; tonicidade lexical; material didático.

REFERÊNCIAS

BARRANTES-ELIZONDO, Lena; GORDON, Joshua. Between pedagogical content knowledge and confidence: a case study of pronunciation training and teacher preparation. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 77, n. 1, p. 197–220, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 maio 2026.

BUTZEN, Günther Cristiano. Pronunciation Pills – Word Stress. **Zenodo**, 2025. Disponível em: zenodo.org/records/15586508. Acesso em: 15 maio 2026.

COSTA, Bruno Coriolano de Almeida. **The architecture of beliefs**: teachers and learners' belief systems about L2 pronunciation teaching and learning in EFL classes in a Brazilian context. 2022. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

DERWING, Tracey M.; MUNRO, Murray J. Pronunciation learning and teaching. In: DE BOT, Kees et al. (org.). **The Routledge handbook of second language acquisition and speaking**. London: Routledge, 2022. p. 147–159.

LEVIS, John M. Connecting the dots between pronunciation research and practice. *In*: GORBATENKO, Anastassia; HENDERSON, Alice; SVOBODOVÁ, Monika; ŠIMÁNEK, Tomáš (ed.). **English pronunciation instruction: research-based insights**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2023. p. 15–30. (AILA Applied Linguistics Series, v. 19).

SILVEIRA, Rosane; ZANCHET, Crystoffer E.; PEREIRA, Manuella Hinchingr. Affordances of digital technology for English pronunciation teaching: The perspective of Brazilian teachers. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 26, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.38449.

SUZUKIDA, Yui; SAITO, Kazuya. What is second language pronunciation proficiency? An empirical study. **System**, [s.l.], v. 106, p. 102754, 2022. DOI: 10.1016/j.system.2022.102754.

Acesse aqui o ebook *Pronunciation Pills – Word Stress*:

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: DA PRESCRIÇÃO CURRICULAR À DISPUTA DE SENTIDOS FORMATIVOS (2017–2024)

RODERMEL, Jeanine
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jeanineroderMel@gmail.com

TREVISOL, Maria Teresa Ceron
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES e FAPESC

O Ensino Médio brasileiro tem sido historicamente constituído por disputas em torno de sua função social, de sua organização curricular e das formas pelas quais a escola se relaciona com as trajetórias das juventudes. Essas disputas se intensificam no contexto das reformas recentes, inicialmente com a Lei nº 13.415/2017 e, posteriormente, com a Lei nº 14.945/2024, que redefinem aspectos estruturantes dessa etapa, entre eles o lugar atribuído ao Projeto de Vida. Na legislação de 2017, o Projeto de Vida foi incorporado como dimensão associada à formação integral, vinculada, sobretudo aos aspectos cognitivos e socioemocionais. Já a reformulação de 2024 amplia esse horizonte ao articulá-lo à participação cidadã, à integração comunitária e à inserção no mundo do trabalho de forma socialmente responsável, redirecionando sua compreensão para além do planejamento de trajetória de vida individual.

Esse movimento não se limita a uma atualização normativa, mas expressa uma mudança na forma de conceber o currículo e seus sentidos formativos. O Projeto de Vida deixa de ser definido como componente específico e passa a ser formulado como estratégia transversal, articuladora da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAS). Com isso, desloca-se de um espaço delimitado de orientação para uma lógica de organização do percurso formativo, na qual as experiências escolares passam a dialogar de forma mais direta com as condições de vida, os territórios e as expectativas das juventudes.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, ancorada na epistemologia histórico-cultural e na compreensão do currículo como prática social. O percurso metodológico articula escalas do micro ao macro: partindo do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (2021), compreendido como expressão local da materialização das políticas curriculares, e avança para documentos normativos nacionais produzidos entre 2017 e 2025, incluindo a Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 14.945/2024, o Parecer CNE/CEB nº 4/2024 e o Caderno de Orientações do MEC para os Itinerários Formativos de Aprofundamento (2025). A

análise, orientada pela abordagem qualitativa de Lüdke e André (1986), busca compreender processos de tradução, contextualização e disputa de sentidos do Projeto de Vida nas políticas curriculares.

Essa compreensão implica reconhecer o currículo como espaço de mediação, no qual se definem não apenas conteúdos, mas formas de compreensão do mundo, dos sujeitos e as possibilidades de futuro das juventudes. As decisões curriculares, longe de neutras, operam seleções que legitimam determinadas experiências e saberes, produzindo efeitos diretos sobre as formas pelas quais os estudantes interpretam suas próprias possibilidades (Sacristán, 2000; Moreira, 2013). Nesse contexto, discursos que enfatizam autonomia, escolha e protagonismo podem, ao mesmo tempo, ampliar horizontes formativos ou deslocar para o indivíduo a responsabilidade por trajetórias profundamente condicionadas pelas desigualdades sociais, como problematiza Apple (2006).

É nesse campo que o Projeto de Vida se torna particularmente sensível. Quando reduzido a práticas de planejamento individual, centradas na definição de metas, na escolha profissional e na organização do futuro, tende a operar como mero mecanismo de adaptação às exigências sociais. Por outro lado, quando compreendido em sua dimensão histórica e social, abre espaço para processos formativos nos quais identidades, ética, cultura e pertencimento se articulam, permitindo que os sujeitos construam sentidos para suas trajetórias em relação com o mundo em que vivem.

Em diálogo com Vygotsky (2008), compreende-se que os sentidos são constituídos nas mediações sociais, distinguindo-se entre significado, como dimensão historicamente estabilizada, e sentido, como construção dinâmica produzida nas interações sociais. A partir dessa perspectiva, mobilizam-se as categorias arquitetura curricular, juventudes, formação integral, direito à educação e justiça curricular, articuladas às relações entre educação e trabalho, às desigualdades sociais, aos processos de subjetivação e aos projetos de sociedade.

Nessa direção, os projetos de vida deixam de ser entendidos como decisões individuais isoladas e passam a ser concebidos como compromissos que articulam interesses pessoais a finalidades que ultrapassam o imediato, incorporando dimensões coletivas, éticas e sociais (Damon, 2009; Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020). Tal perspectiva aproxima a construção das trajetórias juvenis de processos mais amplos de participação, inserção e transformação social, sem desconsiderar os limites concretos que atravessam esses percursos, como ressaltam Freire (1996) e Arroyo (2014).

O movimento interpretativo não se limita a identificar a presença do Projeto de Vida no currículo, mas busca compreender a função que lhe é atribuída e os sentidos formativos que produz em diferentes configurações normativas. O Projeto de Vida configura-se como categoria polissêmica, podendo operar tanto como possibilidade pedagógica de produção de sentidos quanto como dispositivo de adaptação às exigências sociais. Quando reduzido a práticas de planejamento individual, centradas em metas, desempenho e escolhas profissionais, tende reforçar a responsabilização dos estudantes por percursos condicionados por desigualdades estruturais. Por outro lado,

quando compreendido como construção histórico-social, articulada às experiências, aos territórios e às condições de existência, pode favorecer processos formativos orientados à leitura crítica da realidade e à participação na vida coletiva.

Embora os documentos indiquem que os percursos formativos devem dialogar com os interesses e as condições sociais dos estudantes, sua concretização revela uma dinâmica ambígua: ampliam-se, de um lado, as possibilidades de construção de sentidos e de vinculação com a realidade; de outro, persistem marcas de uma lógica de flexibilização curricular orientada por escolhas individuais. Os itinerários, nesse cenário, oscilam entre uma proposta de formação integral e uma organização curricular que pode, paradoxalmente, reforçar a individualização dos percursos.

As transformações analisadas não apenas evidenciam um deslocamento no lugar atribuído ao Projeto de Vida, mas também reconfiguram os modos pelos quais o currículo passa a operar como mediador entre formação escolar e experiência social. No marco da Lei nº 13.415/2017, sua inserção esteve associada à formação integral, especialmente aos aspectos cognitivos e socioemocionais; nos documentos posteriores, esse horizonte é ampliado ao vinculá-lo à integração comunitária, à participação cidadã e à preparação para o mundo do trabalho e participação social e atuação ambiental de forma responsável. Mais do que uma mudança de posição no currículo, trata-se de uma inflexão que altera sua função formativa, deslocando-o de um espaço delimitado para um princípio de organização das experiências escolares.

Esse movimento, contudo, não garante, por si só, uma prática emancipadora. Embora os documentos reconheçam que o Projeto de Vida "não é uma construção meramente pessoal" e que o estudante está inserido em um contexto sócio-histórico e cultural marcado por relações de força (BRASIL, 2024, p. 126), persiste um descompasso entre a valorização das escolhas individuais e o reconhecimento das condições estruturais que as condicionam. Nessa ambivalência, a autonomia juvenil pode operar tanto como possibilidade de participação crítica quanto como mecanismo de responsabilização individual por trajetórias forjadas por desigualdades.

No caso de Santa Catarina, esse movimento assume uma nova configuração. A diretriz da Lei nº 13.415/2017 foi inicialmente materializada pela institucionalização do Projeto de Vida como componente curricular. Com a reorganização decorrente da Lei nº 14.945/2024, o componente deixa de ser ofertado como unidade específica e passa a ser integrado ao currículo. Essa mudança não implica sua supressão formal, mas desloca o debate para as condições efetivas de sua materialização pedagógica.

A transversalidade, contudo, não assegura, por si só, maior densidade formativa, nem sua concretização. Sem planejamento coletivo, mediações docentes consistentes, definição de objetivos pedagógicos, formas sistemáticas de acompanhamento, sobretudo intencionalidade docente, o Projeto de Vida corre o risco de tornar-se difuso no cotidiano escolar, perdendo visibilidade curricular e reduzindo-se a menções pontuais desvinculadas da experiência

vivida pelos estudantes. Nessa perspectiva, a ausência de sistematização pode transformar uma proposta com potencial emancipador, em apenas mais um princípio genérico, fragilizando sua capacidade de produzir sentidos formativos, pertencimento e participação social.

Isso significa que o avanço do Projeto de Vida não se define apenas pela forma de inserção curricular, como componente ou estratégia transversal, mas pelas condições e objetivos que garantam sua intencionalidade pedagógica, sua presença sistemática nas práticas escolares e sua articulação com os conhecimentos, com os territórios onde as escolas estão inseridas e as realidades juvenis, de uma forma geral. Quando desprovido dessas mediações, há o risco de sua invisibilização progressiva no currículo, especialmente em contextos marcados por pressões conteudistas, fragmentação curricular e desigualdades educacionais.

Assim, o Projeto de Vida compreendido como princípio pedagógico cuja proposta reside na articulação entre conhecimento escolar, experiência social e justiça curricular, necessariamente precisa estar presente nas intencionalidades pedagógicas, da escola, em seus PPPs, nos planejamentos e práticas docentes. É nessa articulação que se torna possível construir experiências formativas que não apenas orientem trajetórias individuais, mas ampliem as condições de reconhecimento, protagonismo, participação e inserção social das juventudes em contextos historicamente desiguais.

Palavras-chave: projeto de vida; ensino médio; formação integral; juventudes; currículo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, Valéria Amorim; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educativas. São Paulo: Summus, 2020.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 157.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Dispõe sobre alterações no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2024**. Brasília: CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações dos Itinerários Formativos de Aprofundamento**. Brasília: MEC, 2025.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**: Ensino Médio. Florianópolis: SED, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O USO DE TECNOLOGIAS PARA O APRENDIZADO DE ALUNOS IMIGRANTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

OLIVEIRA, Josemara Schvinden de
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
jschvinden@furb.br

FISTAROL, Caíque Fernando da Silva
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
cfsfistarol@furb.br

MARIANO, Karen Elizabeth
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
kemariano@furb.br

DADAM, James
Universidade Regional de Blumenau
jamesd@furb.br

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O aumento dos fluxos migratórios internacionais no Brasil, especialmente no estado de Santa Catarina, tem produzido impactos significativos nos sistemas educacionais, evidenciando desafios relacionados à aprendizagem, uma vez que barreiras linguísticas e culturais tendem a dificultar o desempenho acadêmico, bem como os processos de socialização e construção identitária de estudantes migrantes.

Nesse contexto, a inclusão escolar e o acolhimento linguístico configuram-se como condições essenciais para a garantia de direitos e para o desenvolvimento integral desses sujeitos. Embora políticas públicas recentes indiquem avanços no reconhecimento dessas demandas (Brasil, 2025), persistem desafios em sua efetivação no cotidiano escolar. Diante desse cenário, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística como recurso educativo, alinhadas a perspectivas interculturais e inclusivas (Candau, 2016).

As tecnologias digitais emergem, nesse contexto, como ferramentas potencialmente relevantes para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem em ambientes multilíngues, desde que articuladas a

intencionalidades pedagógicas que valorizem os saberes, as experiências e os repertórios linguísticos dos estudantes (Nunan, 2003; Selwyn, 2016). Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o potencial do uso de tecnologias móveis no ensino de línguas adicionais, com vistas à promoção da inclusão linguística, da participação ativa e da interação intercultural no espaço escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de um relato de experiência em uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola da Rede Pública Estadual localizada no município de Apiúna (SC), composta por 28 estudantes, incluindo dois estudantes migrantes com distintos níveis de proficiência em língua portuguesa. Um aluno está morando no Brasil há quatro anos e fala e compreende a língua portuguesa razoavelmente, enquanto o outro estudante chegou há três meses e não fala e não compreende a língua portuguesa.

Do ponto de vista teórico, o estudo fundamenta-se na educação intercultural (Candau, 2016), na valorização dos repertórios linguísticos e nas práticas translíngues (García; Wei, 2014), em que a linguagem é compreendida como um conjunto dinâmico de recursos mobilizados pelos sujeitos em contextos sociais diversos. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como prática social situada, constituída nas interações e atravessada por relações de poder, distanciando-se de abordagens estruturalistas que a tratam como um sistema autônomo e normativo. Tal compreensão dialoga com o pensamento de Bakhtin (2011), ao conceber a linguagem como fenômeno essencialmente dialógico, produzido na interação social e marcado pela historicidade dos enunciados, bem como ao reconhecer o discurso como prática que produz sentidos e está intrinsecamente relacionado a relações de poder e regimes de verdade. Sob essa perspectiva, a educação intercultural ultrapassa a simples valorização da diversidade cultural, compreendendo-a como um processo de problematização das relações de poder historicamente constituídas no espaço escolar. Nesse sentido, os usos da língua no espaço escolar não são neutros, mas atravessados por disputas simbólicas que podem tanto invisibilizar quanto legitimar os repertórios linguísticos dos sujeitos.

Conforme Walsh (2009), a interculturalidade crítica implica reconhecer as desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos e construir práticas pedagógicas comprometidas com o diálogo, a escuta e a justiça social. Nesse contexto, a presença de estudantes migrantes desafia concepções homogêneas de língua, currículo e cultura, exigindo da escola o reconhecimento da pluralidade de repertórios linguísticos e identitários presentes no cotidiano educacional.

O trabalho também dialoga com o campo do Mobile-Assisted Language Learning (MALL), destacando o potencial dos dispositivos móveis para ampliar a autonomia discente, favorecer a participação e possibilitar o acesso a recursos multimodais (Chapelle, 2001). Ademais, considera-se que a aprendizagem em ambientes digitais ocorre por meio de conexões em rede, nas quais a interação e o compartilhamento de informações constituem elementos centrais do processo formativo (Siemens, 2005).

A intervenção pedagógica teve como foco o uso de tablets como recurso mediador das interações em língua inglesa, sendo estruturada em três etapas: (i) construção coletiva de ideias por meio de *brainstorm*, (ii) registro do engajamento dos estudantes na atividade direcionada e (iii) análise das produções finais.

Além disso, as tecnologias digitais, quando integradas de forma crítica ao planejamento pedagógico, podem favorecer a constituição de espaços mais participativos e colaborativos, possibilitando que estudantes tradicionalmente silenciados encontrem formas de expressão e pertencimento no ambiente escolar. Entretanto, conforme alerta Selwyn (2016), o uso das tecnologias na educação não deve ser compreendido de forma neutra ou determinista, uma vez que seus efeitos dependem das condições pedagógicas, sociais e institucionais em que são implementadas. Assim, o potencial inclusivo das tecnologias móveis está diretamente relacionado à intencionalidade pedagógica e à capacidade de promover interações significativas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Na primeira etapa, o uso de ferramentas de tradução e pesquisa contribuiu para reduzir barreiras comunicativas entre estudantes brasileiros e os estudantes estrangeiros, favorecendo trocas culturais e ampliando a participação dos alunos imigrantes. Neste momento os alunos aproveitaram para fazer perguntas para os imigrantes sobre o país de origem e seus costumes, evidenciando maior engajamento e abertura para trocas culturais com os colegas de turma. Esse movimento pode ser compreendido à luz da perspectiva translíngue, na medida em que possibilitou a mobilização integrada de diferentes repertórios linguísticos na construção de sentidos (García; Wei, 2014), configurando um espaço de interação no qual múltiplas vozes coexistem, em consonância com a noção bakhtiniana de heterogeneidade discursiva.

Na segunda etapa, os registros evidenciaram aumento do engajamento e mudanças na postura dos estudantes em relação à aprendizagem da língua inglesa, indicando a constituição de um ambiente mais inclusivo, no qual diferentes línguas puderam emergir como recursos legítimos de interação, tensionando hierarquias linguísticas historicamente estabelecidas. Nesta etapa, os alunos precisavam criar frases em inglês utilizando o verbo auxiliar no futuro, fazendo previsões, os estudantes imigrantes puderam pesquisar com a ajuda de ferramentas de tradução, em sua língua mãe para depois compor suas frases em inglês.

Já na terceira etapa, a análise das produções, como mapas mentais, frases ilustradas e infográficos, revelou que a articulação entre práticas colaborativas e recursos digitais favoreceu a motivação, a autonomia e a construção de aprendizagens significativas. Os resultados indicam que o uso de tablets potencializou a participação ativa dos estudantes, ampliou as interações interculturais e contribuiu para a redução de dificuldades linguísticas, corroborando estudos que destacam o papel das tecnologias digitais na mediação da aprendizagem e na ampliação das possibilidades comunicativas (Santos Junior; Monteiro, 2020; Siemens, 2005).

Com base na perspectiva sociocultural, os resultados evidenciam que a tecnologia atuou como facilitadora do processo de aprendizagem, favorecendo a negociação de significados e a ampliação das possibilidades de participação

dos estudantes. Nesse sentido, o uso pedagógico intencional de tablets revela-se uma estratégia promissora para a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos, colaborativos e sensíveis às necessidades linguísticas dos estudantes migrantes. Além de contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas, tais práticas potencializam processos de integração social e valorização das identidades culturais. Contudo, ressalta-se que o potencial das tecnologias digitais depende de sua articulação com práticas pedagógicas críticas e inclusivas, bem como de políticas educacionais e processos de formação docente que sustentem sua implementação (Selwyn, 2016; Moura, 2010).

Conclui-se que a articulação entre tecnologia, interculturalidade e práticas pedagógicas inclusivas constitui um caminho relevante para a promoção da equidade e da justiça social no contexto educacional contemporâneo, ao tensionar concepções normativas de língua e reconhecer a pluralidade de vozes presentes no espaço escolar. As experiências analisadas evidenciam que o uso pedagógico de tecnologias móveis pode contribuir significativamente para a ampliação da participação discente, para a valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes migrantes e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e democráticos. Todavia, ressalta-se que tais possibilidades dependem da existência de políticas públicas de inclusão, de investimentos em infraestrutura tecnológica e de processos de formação docente que preparem professores para atuar em contextos multilíngues e interculturais.

Palavras-chave: tecnologias móveis, estudantes migrantes, inclusão linguística, ensino de línguas adicionais, educação intercultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 21 fev. 2026.

CHAPELLE, Carol A. **Computer applications in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

MOURA, A. Da Web 2.0 à Web 2.0 móvel: implicações e potencialidades na educação. **Limite**, n. 4, p. 81–104, 2010.

NUNAN, David. **Practical English language teaching**. New York: McGraw-Hill, 2003.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.018, de 6 de julho de 2020**. Institui a Política Estadual para a População Migrante. Florianópolis, 2020. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados (PARE)**. Florianópolis, 2023. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2026.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e COVID-19. **Encantar**, v. 2, p. 1–15, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates**.** 2. ed. London: Bloomsbury, 2016.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, 2005.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. **Making classrooms better**. New York: W. W. Norton, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

BRASIL COM S": DECOLONIALIDADE E A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA

MARIANO, Karen Elizabeth
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
kemariano@furb.br

OLIVEIRA, Josemara Schvinden de
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
jschvinden@furb.br

DADAM, James (FURB)
Universidade Regional de Blumenau
jamesd@furb.br

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)

Esta pesquisa é um trecho de uma investigação realizada acerca do projeto "Brazil with S, not with Z: Discovering the Real Brazil", desenvolvido em uma escola pública municipal bilíngue de Blumenau, Santa Catarina. O estudo parte da problematização da Língua Inglesa (LI) nos currículos escolares, frequentemente associada à hegemonia cultural e à racionalidade eurocêntrica. O objetivo central da pesquisa foi investigar de que maneira o uso da língua adicional, atuando como mediadora cultural, contribui para que estudantes do Ensino Fundamental ressignifiquem suas concepções de brasilidade em um contexto de educação pública. Metodologicamente, a investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa (Bogdan, Biklen, 1994), utilizando a observação participante, com anotações em diário de campo (Lüdke, André, 2012) para geração de dados.

A fundamentação teórica contempla ainda os conceitos de colonialidade do poder de Quijano (2005) e Mignolo e Walsh (2018), o translinguismo de García e Wei (2014) e a noção de identidade cultural como processo dinâmico de Hall (2006). O aporte teórico fundamenta-se na perspectiva da interculturalidade crítica e nas pedagogias decoloniais, as quais deslocam o foco da língua enquanto código normativo para compreendê-la como prática social e espaço de negociação de sentidos.

O projeto escolar "Brazil with S, not with Z: Discovering the Real Brazil" teve como objetivo geral fomentar o desenvolvimento da língua inglesa por meio da valorização da cultura brasileira, estimulando os estudantes a refletirem criticamente sobre os estereótipos associados ao Brasil e a apresentarem, em inglês, a diversidade cultural, social e geográfica das diferentes regiões do país. As atividades foram planejadas em consonância com o Currículo Municipal de Blumenau e executadas entre 23 de março e 24 de abril de 2026.

A organização envolveu estudantes do 1º ao 9º ano, divididos em cinco grupos responsáveis por investigar aspectos culturais, geográficos e sociais das regiões brasileiras; escolheu-se organizar o trabalho por regiões do Brasil, com base em critérios pedagógicos e na adequação ao currículo de cada turma. Para isso, foi analisado o currículo de Blumenau, a fim de identificar o que seria mais apropriado para cada grupo.

A investigação situa-se no contexto da rede municipal de ensino de Blumenau (SC), reconhecida pela implementação de políticas públicas voltadas à educação bilíngue pública em contextos de vulnerabilidade e diversidade socioeconômica. A instituição onde se deu a geração de dados não opera sob um modelo de bilinguismo de elite, mas sim em uma transição de modelo pedagógico que converteu escolas regulares em escolas bilíngues (com as línguas: inglês, alemão, Libras e espanhol), visando à democratização do acesso a capitais linguísticos historicamente restritos a setores privilegiados da sociedade. Essa transição não se limitou à simples ampliação da carga horária, mas exigiu uma reestruturação profunda da organização didático-pedagógica, na qual a língua adicional passa a ser o veículo de instrução e de integração curricular entre as diversas áreas do conhecimento, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Blumenau, 2019).

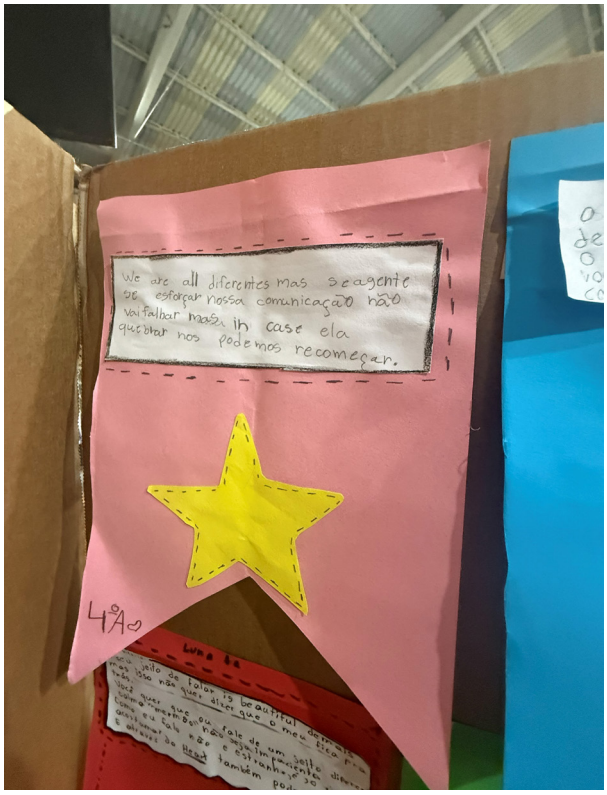
Autores como Megale e El Kadri (2023) sustentam que a educação bi/multilíngue deve superar objetivos utilitaristas, promovendo a agência discente e novas formas de engajamento social. Em diálogo com essa visão, o projeto utilizou a língua inglesa (língua adicional) para que os estudantes apresentassem a diversidade das cinco regiões brasileiras, buscando desconstruir estereótipos que reduzem o país, como as imagens de futebol e carnaval.

A culminância do projeto ocorreu em uma "Noite Cultural" aberta à comunidade, para que estes estudantes compartilhassem o aprendizado construído em sala de aula. Os resultados observados durante o evento evidenciaram que a língua adicional funcionou, em diversos momentos, como uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os alunos narrassem as várias culturas do Brasil. Como nos lembra Hall (2006), a língua é um sistema social e não um sistema individual; ela preexiste a nós, e falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais, mas também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossos sistemas culturais.

Assim, a translinguagem se estabelece como um pilar estruturante das pedagogias bilíngues contemporâneas, conforme postulam García e Wei (2014). Essa prática transcende a alternância mecânica de códigos (*code-switching*), configurando-se como um processo funcional de ressignificação semiótica. Nele, o sujeito não separa estritamente a

língua de nascimento da língua adicional, mas mobiliza um repertório linguístico holístico e indiviso para construir sentidos de forma fluida no espaço escolar. Identificaram-se práticas de translinguagem, como na escrita de cordéis produzidos pelos estudantes, em que o uso flexível dos repertórios linguísticos (português e inglês) favoreceu a construção de significados culturais complexos.

Imagem 1 – Translinguagem em Cordel



Fonte: Acervo dos autores (2026)

Durante as apresentações de abertura da "Noite Cultural", também se observaram práticas de translinguagem na leitura de suas produções, ou, por exemplo, com o 5º ano protagonizando um *storytelling* integralmente em inglês, em que a comunidade escolar demonstrou elevado interesse, com pais manifestando feição de orgulho ao verem os filhos atuando como mediadores em uma segunda língua, mesmo que esses pais não dominassem o segundo idioma.

As percepções dos docentes naturais de outras regiões brasileiras destacaram um forte sentimento de nostalgia e valorização ao verem suas culturas representadas, embora tenham apontado que alguns trabalhos ainda reproduziam visões estereotipadas ou focavam excessivamente em aspectos turísticos e "belos", em detrimento

de problemáticas sociais críticas. As considerações finais apontam que, embora o componente de reprodução memorizada ainda esteja presente em feiras escolares, o projeto sinaliza uma transição relevante para o uso da língua inglesa como afirmação identitária. A experiência demonstra que a educação bilíngue pública pode ser ressignificada como prática de resistência, permitindo que sujeitos historicamente posicionados na periferia global assumam o protagonismo de suas narrativas.

Conclui-se que o deslocamento do inglês de sua função hegemônica para um papel de mediação intercultural abre caminhos para uma formação escolar mais crítica, inclusiva e conectada com a pluralidade das identidades brasileiras, contudo, a análise dos resultados revela tensões inerentes ao processo de decolonização do currículo. Embora o planejamento do projeto previsse explicitamente a reflexão sobre desafios sociais, como desmatamento na Amazônia, desigualdades no Nordeste e eventos climáticos no Sul, a execução prática tendeu a privilegiar a "visão do belo" e o aspecto puramente turístico. Observou-se que, na culminância do evento, a abordagem crítica cedeu espaço para elementos folclóricos e estereotipados, identificando-se como uma representação externa e, por vezes, simplificada da cultura de determinada região. Essa lacuna entre o planejado e o executado demonstra a dificuldade de romper com a interculturalidade funcional, que apenas celebra a diversidade sem questionar as estruturas de poder e as problemáticas sociais que a constituem.

Além disso, a presença predominante da língua de nascimento em algumas apresentações gerou críticas por parte do corpo docente, que apontou um distanciamento da proposta de uma "Semana da Língua Inglesa", sugerindo que o idioma adicional ainda é visto por alguns como um acessório, e não como a base da instrução bilíngue. Portanto, a problematização desses dados indica que a construção de uma identidade nacional não estereotipada via Língua Inglesa é um processo em disputa, que exige um esforço constante para evitar que o "Brasil com S" seja reduzido a uma mercadoria cultural para consumo visual

Palavras-chave: educação bilíngue pública; decolonialidade; translinguagem; interculturalidade crítica.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU. Currículo da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Blumenau: **Secretaria Municipal de Educaçã**o, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

GARCÍA, Ofelia; WEI Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. [Reimpr.]. São Paulo: E.P.U., 2012.

MEGALE, Antonieta; KADRI, Michele El. **Escola bilíngue [livro eletrônico]: (trans)formando saberes na educação de professores.** São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Durham; London: Duke University Press, 2018.

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.

O CAMINHO HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA

POCHMANN, Luci
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
lucipochmann2013@outlook.com

A educação integral é debatida por muitos pesquisadores, a fim de serem elaboradas práticas que atinjam o objetivo da formação integral de crianças e jovens, a ampliação da carga horária torna-se um elemento que subsidia esse objetivo. Neste aspecto, quando a ampliação da carga horária é implementada dentro de uma instituição escolar, é necessário que algumas adaptações ocorram nesse espaço, visto que a escola terá a demanda dobrada, salas de aula, laboratórios, espaços de socialização, sempre em consonância com a proposta da escola. Quando essa demanda não é suprida pelo espaço escolar, uma alternativa é a busca por espaços externos, como praças, museus, feiras, ginásios, exposições que visem essa formação.

Nesse contexto, fala-se sobre a formação humana integral, que tem como perspectiva a ampliação da racionalidade sobre as relações sociais do sujeito, e seu desenvolvimento crítico sobre a sociedade e suas influências. Assim como, ser um cidadão ativo em busca de mudanças sociais visando a melhoria das relações humanas, ambientais e intelectuais.

A Educação Integral em Jornada Ampliada é um debate que perpassa a atualidade, é uma preocupação desde meados de 1950, idealizada por Anísio Teixeira, denominadas como escolas-parque, e posteriormente, com seu apoiador Darcy Ribeiro, deu segmento ao movimento, onde, para Anísio, a escola é um espaço de cidadania, aberta a democracia. Na busca pela descentralização administrativa, e com foco na idealização da formação docente e no planejamento mantendo sua premissa de que a educação não é um privilégio, mas sim, um direito. Darcy, ao conhecer Anísio, simpatizou com sua causa e juntos partilharam da utopia da escola pública, democrática com foco na ampliação da jornada escolar para o atendimento de crianças das classes sociais excluídas historicamente (Chagas, Silva e Souza, 2012).

Após o tema tornar-se debate, e, através da percepção da necessidade de mudanças na conjuntura educativa, através da Constituição Federal de 1988 o projeto de ampliação da carga horária escolar e a busca pela educação de qualidade passou a ser discutido com maior ênfase baseando-se em alguns princípios, como Freitas, et al (2023, p.3), comenta “A educação integral costuma ser orientada por ditames éticos, políticos, inclusivos e democráticos e foi materializada no texto da constituição de 1988.” Constituindo-se de um campo de pesquisa e ações para seu desenvolvimento na prática, entretanto, as ações em prol da escola em tempo integral andaram a passos lentos, sem

muitos movimentos voltados a garantia da escola em tempo integral, assim, no ano de 2007 através da portaria nº 17,

> "[...] criou o Programa Mais Educação, com a finalidade de induzir os sistemas públicos de ensino, municipal e estadual, a implantarem a educação integral nas escolas situadas nas periferias das cidades de mais de 200 mil habitantes, atendendo, preferencialmente, os alunos vulneráveis, em situação de risco." (Branco, 2012, p. 246)

Nessa direção, apesar de constituir-se com uma política indutora, foi ponto de partida em busca de aprimoramento das aprendizagens através da ampliação do tempo de permanência na escola. Para que os objetivos fossem alcançados, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 6 refere-se à ampliação da oferta de educação integral no território brasileiro, através do Programa Mais Educação (PME). Onde, estabeleceu como objetivo atender a 50% das escolas públicas com esse novo modelo de ensino. Assim, 25% dos estudantes da educação básica passariam a serem atendidos até o final da vigência do plano. Coordenando uma série de estratégias:

Quadro 1– Estratégias da Meta 6 do PNE.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Fonte: criado pela autora a partir do PNE.

Como o Quadro 1 apresenta, uma série de medidas foram formulada, onde, as atividades previstas são variáveis e visam o desenvolvimento individual, social e intelectual, como Branco (2012, p. 246-247) cita:

> "[..]a jornada diária deveria ser ampliada para desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação cientifica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e o uso de mídias, meio ambiente, direito humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades."

Entendendo que a ampliação da carga horária tem foco na formação integral, com atividades que compreendam essa formação, e não adaptando se ao tempo e fazendo "mais do mesmo" como Branco (2012) cita. Para que um projeto tenha eficácia é necessário de planejamento, formação e gestão adequada para atingir o objetivo proposto. Neste viés, quando falamos sobre a formação de professores, cabe destacar a fala da pesquisadora Jaqueline Moll que "[...] compreende que os professores são agentes de mudança, que colaboram para a transformação da realidade em que a escola está inserida, ajudando o aluno a ler o mundo." (Freitas, et al, 2023, p. 4). *Ler o mundo* é um termo forte, que nos remete a refletir sobre o papel do educador na formação de seus estudantes e qual é o exemplo de ser humano que estamos sendo. Moll (2012, p.132-133) ainda complementa:

> Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares.

Nessa direção, pensar na educação integral, a qual perpassa o conteúdo pragmático aplicado em sala de aula através, muitas vezes, de apostilas e emendas que seguem uma linha de formação o qual vai de encontro com o que é educação integral. Neste viés, repensar a capacitação docente para atuação nesse projeto de educação é fundamental e deveria fazer parte do planejamento que antecede a implementação desse formato de educação. Compreendendo que aqui, cita-se educação integral partindo da perspectiva da formação humana como Varani, Campos e Rossin, (2019, p. 181) retratam,

> Assim como também, em maior parte, defende-se não apenas a ampliação dos tempos escolares, mas a concretização da organização de uma escola que se caracterize como de educação integral, que preze pelo desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito, mais especificadamente pela compreensão da formação humana integral.

Caracterizar a formação humana integral é um processo amplo, considerando aspecto fundamental retratá-la como processo de construção da integração humana baseada em princípios éticos, sociais, intelectuais, culturais, esportivos e científicos. Para alcançar esses objetivos, é necessário a reformulação no projeto de ensino da escola que realiza essa ampliação educacional, com o compromisso que Variani, Campos e Rossin (2019, p. 179) referem-se "[...] afirmamos o compromisso com a educação que emancipa os sujeitos na sua condição humana." Neste viés, a busca por ações que visem o desenvolvimento integral de seus educandos é o objetivo central.

Deste modo, o projeto de educação continuada para além da necessária formação, é um meio de buscar por maior equidade social proporcionando atividades ligadas a educação emancipatória, como Freitas, et al (2023, p. 17272) comentam "A oferta de educação integral também permite que a população silenciada e/ou excluída da participação social tenha vez e voz, com o exercício pleno da cidadania.". Nessa direção, pensar a educação integral em jornada ampliada, perpassa a ação educativa, a qual é de extrema importância, e abre caminho para a busca pelo acolhimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e buscam na escola um meio de ter acesso a conhecimentos que perpassam o viés intelectual.

Assim, para cumprir com o objetivo a criança e o jovem precisam ser vistos como seres capazes e potentes deste desenvolvimento, com segurança e empoderamento de que são capazes de desenvolver-se em sua plenitude. Atingindo as dimensões da formação humana, citadas por Variani, Campos e Rossin (2019, p. 188) como: "[...] dimensões da produção de identidades individuais e coletivas, bem como, as dimensões cultural e social." Quando falamos em construção da identidade, é necessário refletir que essa construção é constante e propiciada através da socialização e da vivência de novas práticas e conhecimento sobre outras culturas.

Sendo assim, a Educação Integral é a busca por reconhecer que o estudante não é apenas mero receptor de conhecimentos intelectuais, mas sim, um ser ativo e crítico sobre a sociedade em que se situa, essa é a concepção necessária quando se fala em educação integral para a formação de cidadãos de maneira integral, críticos e conscientes sobre o mundo em que vivemos.

Ao considerar a Educação Integral em Jornada Ampliada um ponto importante para o desenvolvimento pleno dos educandos em vista de ampliar sua cidadania para o reconhecimento de suas capacidades, buscando ações em prol da equidade de oportunidades educativas, esses projetos que vem sendo desenvolvidos no contexto brasileiro vão ao encontro da eficácia do ensino.

Entretanto, ainda há muito a se aprimorar, contextos a serem buscados e ampliados, educadores a serem formados para esse campo de atuação, formações e reconhecimento da família e comunidade da importância da educação em período integral como uma ação de política pública que auxilia na retirada destes educandos das ruas e contexto não educativos para a prática de ampliação social, intelectual, étnica, cultural e progresso da construção de sua identidade pessoal.

Considerando que o avanço é crescente, a capacitação de profissionais para atuarem neste formato de ensino se torna necessário, visando que a ampliação da carga horária não é apenas uma ampliação das disciplinas já lecionadas, mas a busca por novos conhecimentos que perpassam as apostilas e o ensino tradicional. Com a eficácia na formação, a educação integral tem mais possibilidade de ser ampliada. Assim como, a necessidade do reconhecimento da comunidade local e da abertura de possibilidades aos educandos.

Palavras-chave: educação integral; plano nacional de educação; formação humana; jornada ampliada.

REFERÊNCIAS

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: SILVA, João (org.). **Formação docente e práticas educativas**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2021. p. 45-68.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 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: 21 out. 2024.

FREITAS, V. da S.; CARVALHO, M. da S. R. et al. A educação integral na perspectiva da educação como direito e os desafios para a atualidade. **Cuadernos de Educación Y Desarrollo,** v. 15, n. 12, p. 17264-17278, 2023.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VARINI, A.; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. A formação humana integra a educação integral? o que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio/ago., 2019.

PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA: PERFIL E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS

TREVISOL, Maria Teresa Ceron
Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

TREVISOL, Joviles Vitorio
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
joviles@uol.com.br

Financiamento: CNPQ

O Programa Universidade Gratuita (PUG) é o mais recente programa de assistência financeira à Educação Superior catarinense. Diferentemente dos programas anteriormente descritos, o PUG foi proposto no segundo semestre de 2022, no contexto da campanha eleitoral para o cargo de governador de SC. Um dos candidatos, Jorginho dos Santos Mello, propôs a implementação de um programa específico para a comunidade universitária catarinense, denominado inicialmente como "faculdade gratuita".

Tendo em vista a sua origem, o compromisso assumido durante a campanha eleitoral foi transformado em política pública ao longo do primeiro semestre do novo governo, tendo sido sancionado pelo governador Jorginho Mello, em 31 de julho de 2023 (Lei Complementar n.º 831/2023). A despeito das mudanças introduzidas, o PUG manteve uma clara linha de continuidade em relação ao que vinha sendo praticado. Assim como os demais programas, o art. 170 da Constituição Estadual foi a base normativa para a proposição e aprovação do PUG junto à Assembleia Legislativa. Trata-se de um programa de assistência estudantil *sui generis* em nível nacional.

Além das emendas aprovadas durante a fase de tramitação e aprovação do Projeto de Lei na Assembleia Legislativa, o PUG foi aprimorado inúmeras vezes ao longo do processo de implantação (Trevisol; Trevisol; Trevisol, 2025). O PUG prevê, entre 2023 e 2026, cerca de 89 mil bolsas aos estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias e particulares de Santa Catarina.

O estudo ora apresentado procurou, entre outros propósitos, analisar o perfil dos estudantes beneficiários e a percepção deles acerca da importância do PUG para o acesso e permanência nos cursos. Tendo em vista o elevado número de beneficiários em dezenas de instituições de educação superior de SC, o estudo ora apresentado foi desenvolvido na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus Joaçaba. Os dados referentes ao perfil foram sistematizados a partir da base de dados do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da UNOESC-Joaçaba. Foram

sistematizados os dados referentes aos semestres 2023.2; 2024.1 e 2024.2, período correspondente aos primeiros semestres de implementação do PUG. As informações foram selecionadas a partir das principais categorias definidas pelos pesquisadores, a saber: número de homologados; mensalidade; instituição; graduação prévia; renda per capita; doença crônica; estado de naturalidade; idade; município de residência; fase do curso; curso que frequenta; instituição de ensino que realizou o Ensino Médio.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva (Gil, 2010). Considerando os preceitos éticos da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNOESC) e foi aprovado pelo parecer consubstanciado N. 7.182.912, como também, adotado uma atitude ética na coleta, manejo e análise dos dados que embasam o estudo, nesta etapa. O estudo está vinculado ao Projeto de Pesquisa "O Programa Universidade Gratuita: análise de uma política de financiamento da educação superior em Santa Catarina", aprovado na Chamada CNPq/MCTI N.19/2013-Faixa A-Grupos Emergentes. Trata-se de um estudo interinstitucional envolvendo pesquisadores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Tendo em vista os propósitos do estudo, apresentamos a seguir alguns aspectos relativos ao perfil dos estudantes beneficiados, especialmente a idade, o curso, a renda média e a instituição em que realizaram o Ensino Médio.

Quadro 1 – Dados sobre o perfil dos estudantes beneficiados pelo PUG na Unoesc – campus Joaçaba, no período 2023 e 2024

Semestre	Inscrições homologadas	Idade média	Ensino Médio público	Ensino Médio privado	Curso	Renda Média (R$)	Pessoas com deficiência
2023.2	302	20 e 21 anos	221	81	Medicina (23,5%) Direito (14,5%) Pedagogia (9,2%) Outros (52,8%)	1.500,00 a 3.000,00	0%
2024.1	1.332	20 e 21 anos	1.131	201	Direito (22,9%) Medicina (14,3%) Psicologia (12,9%) Outros (49,9%)	1.500,00 a 3.000,00	1,27%
2024.2	2.008	20 e 21 anos	1.851	157	Direito (14,7%) Medicina (9,5%) Psicologia (8,5%) Outros (67,3%)	1.500,00 a 3.000,00	1,29%

Fonte: Dados organizados pelos autores a partir dos dados disponibilizados pelo SAE/Unoesc, 2024.

Conforme os dados do Quadro 1, no segundo semestre de 2023 a maioria dos beneficiados tinha entre 20 e 21 anos, renda *per capita* entre R$ 1.500,00 e R$ 3.000,00, estudava no *campus* de Joaçaba, estava na primeira graduação, era procedente da rede pública de Ensino Médio e frequentava a segunda fase do curso. O curso de Medicina apresentou o maior percentual de contemplados. Além disso, pertenciam a famílias compostas por quatro pessoas, não possuíam doença crônica, eram naturais de Santa Catarina e residentes em Joaçaba.

Os dados do primeiro semestre de 2024 evidenciam que os estudantes tinham entre 20 e 21 anos, renda *per capita* entre R$1.500,00 e R$3.000,00, não possuíam curso de graduação concluído, cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e estavam na primeira fase do curso. O curso de Direito apresentou o maior percentual de contemplados. Ademais, integravam famílias de três pessoas, não tinham doenças crônicas, não eram naturais de Santa Catarina e residiam em Joaçaba.

Os dados do segundo semestre de 2024 também evidenciam que a maioria dos estudantes tinha entre 20 e 21 anos idade, renda média *per capita* entre R$ 1.500,00 e R$ 3.000,00, não possuíam outro curso de graduação, realizaram o Ensino Médio em escola pública e estavam na segunda fase do curso. Além disso, pertenciam a famílias de três indivíduos, não possuíam doenças crônicas, residiam em Joaçaba e eram naturais de Santa Catarina.

Nesse sentido, faz-se necessário o destaque referente ao número de estudantes beneficiários do PUG. Se comparado o número de beneficiados em 2023.2 em relação aos de 2024.2, evidenciamos que no primeiro semestre do programa, ou seja 2023.2, a UNOESC contou com 302 inscrições homologadas; no semestre seguinte, 2024.1, esse número teve um aumento significativo, totalizando 1.332 estudantes contemplados com o PUG; seguido pelo semestre 2024.2, que continuou em uma crescente com 2.008 estudantes.

No que tange à percepção dos estudantes sobre o PUG, o estudo evidenciou que a grande maioria reconhece a importância do PUG para a permanência deles na universidade. De acordo com eles, o programa cria as condições para ingressar e cursar os cursos superiores. Os depoimentos a seguir são ilustrativos a esse respeito:

> Sem essa ajuda não poderia estar cursando um ensino superior e melhorando o meu futuro com uma graduação (Estudante da sétima fase de Enfermagem, Unoesc Joaçaba, 2025).
>
> Graças ao programa, estou cursando meu curso dos sonhos que não teria condições de pagar (Estudante da 2ª fase de Medicina, Unoesc Joaçaba, 2025).
>
> Só consegui cursar medicina graças a bolsa, pois minha família não conseguiria pagar nem 50% do valor (Estudante da 4ª fase de Medicina, Unoesc Joaçaba, 2025).
>
> Essa bolsa é de enorme relevância, porque não apenas amplia o acesso ao ensino superior, mas também transforma realidades. Ela permite que estudantes que, de outra forma, não teriam condições financeiras, possam sonhar mais alto, construir uma trajetória acadêmica sólida e alcançar oportunidades que antes pareciam distantes (Estudante da 3ª fase do curso de Medicina, Unoesc Joaçaba, 2025).
>
> A implementação do programa de gratuidade no ensino superior, constitui um investimento estratégico de valor inestimável, pois democratiza o acesso ao conhecimento e rompe barreiras econômicas que historicamente limitam a ascensão social. Para o indivíduo, esse benefício não apenas viabiliza a formação profissional e a estabilidade financeira futura, mas também resgata a dignidade e amplia horizontes intelectuais, permitindo a plena realização de seu potencial [...] (Estudante da 10ª fase de Direito, Unoesc Joaçaba, 2025).

No que tange às expectativas em relação à ascensão social, os estudantes destacam que o PUG poderá incidir positivamente na "formação", "qualificação para o mercado de trabalho", "mudança de vida e de perspectiva de futuro".

> Mudou e irá mudar minha perspectiva de vida, provavelmente eu, homem, me submeteria e subempregos que exigem esforço físico para o resto de minha vida, recebendo pouco, e diminuindo minha qualidade de vida gradualmente (Estudante da 4ª fase do curso de Psicologia, Unoesc Joaçaba, 2025).
>
> Entendo que o PUG [...] contribui para a formação profissional, para a qualificação da mão de obra e para o desenvolvimento social e econômico da região. Dessa forma, gera impacto direto na vida dos estudantes e também no contexto comunitário em que estão inseridos (Estudante da 2ª fase do curso de Publicidade e Propaganda, Unoesc Joaçaba, 2025).

O estudo evidenciou também que a maioria dos estudantes pertence à primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade.

> [...] ela é uma oportunidade para várias pessoas, para quem vem de uma família de baixa renda com os pais que não possui ensino superior, ela se torna muito necessária (Estudante da 2ª fase, Curso de Psicologia, Unoesc Joaçaba, 2025).

Com base neste estudo, pode-se afirmar que o PUG tem sido reconhecido pelos estudantes como uma importante política pública de financiamento ao ingresso na universidade. Constatou-se que os recursos do programa contribuíram para o aumento do número de estudantes matriculados no período analisado. Constatou-se um aumento também no número de beneficiados, passando de 302 inscrições homologadas em 2023.2; 1.332 em 2024.1, e 2.008 em 2024.2.

Embora as políticas públicas tenham promovido acesso à Educação Superior, como no caso do Programa Universidade Gratuita, que expressa o esforço de garantir o acesso de um número cada vez maior de estudantes à Educação Superior, ainda persiste o desafio da permanência estudantil. Ou seja, a evasão segue sendo um problema e é resultado de um conjunto de fatores interligados que atravessam as trajetórias dos/as estudantes, mesmo quando o acesso é garantido por programas de bolsas. Mesmo diante da ampliação das vagas e dos mecanismos de financiamento, persistem problemas historicamente recorrentes, como a evasão e o trancamento dos cursos, revelando que o acesso, por si só, não assegura a permanência.

Por estar evidente que fatores institucionais, pedagógicos, familiares e relacionados ao mundo do trabalho continuam impactando as trajetórias acadêmicas dos estudantes, reforça-se a compreensão de que políticas como o ProUni e, mais recentemente, o Programa Universidade Gratuita, precisam ser acompanhadas de ações institucionais

integradas e sensíveis às múltiplas realidades dos/as bolsistas, de modo a assegurar não apenas o ingresso, mas condições efetivas para a continuidade e a conclusão dos estudos na Educação Superior.

Palavras-chave: Programa Universidade Gratuita; educação superior; estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TREVISOL, J. V.; TREVISOL, M. T. C.; TREVISOL, M. G. Os jovens universitários na sociedade líquida: análises a partir da perspectiva de Zygmunt Bauman. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24641, p. 1-20, 2025. DOI: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.20.24641.064. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092025000100509&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTA CATARINA. Lei Complementar n.º 831, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Universidade Gratuita (PUG), na forma da assistência financeira de que trata o art. 170 da Constituição do Estado, destinado ao fomento da educação superior, em nível de graduação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 31 jul. 2023d. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2023/831_2023_lei_complementar.html. Acesso em: 30 jan. 2026.

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA INDISPENSÁVEL PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

OLIVEIRA, Mirian Folha de Araújo
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
mirianfolha@cte.uespi.br

Historicamente, a educação tem sido entendida como uma responsabilidade exclusiva da escola, entretanto essa visão tem se modificado ao longo dos anos quando as famílias têm sido convidadas para fazerem parte do processo educacional dos seus filhos. De acordo com Nobre (2018), cada vez mais se reconhece a participação ativa da família no processo educativo como uma ferramenta essencial para o sucesso escolar. Dessa forma, a colaboração entre pais, responsáveis e educadores é indispensável para a construção de um ambiente mais favorável ao aprendizado; assim, as crianças se sentem apoiadas e motivadas a explorar novos conhecimentos e habilidades.

O presente artigo traz uma discussão sobre a relação entre família e escola, que, segundo Charlot (2023), é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral deste estudo é: analisar a importância da parceria entre escola e família como um dos elementos principais do sucesso na Educação. Os objetivos específicos são: reconhecer a importância da participação da família no acompanhamento escolar dos filhos; compreender o papel da escola na formação acadêmica, intelectual e cognitiva dos alunos; identificar alternativas capazes de estreitar a relação entre a família e a escola para que possam desempenhar um papel integral na formação da criança.

Esta pesquisa consistiu em um estudo de cunho exploratório com abordagem qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de estudo não se baseia em quantidades numéricas, mas visa identificar e compreender uma determinada situação de caráter social. Para alcançar o objetivo geral, foi realizada uma revisão da literatura em artigos científicos publicados em periódicos, livros e trabalhos finais de curso, a fim de contemplar uma ampla abordagem sobre o assunto pesquisado. A busca pelo conteúdo de interesse foi feita por meio das **palavras-chave:** família, escola, alunos e educação, permitindo um direcionamento claro para o tema da pesquisa.

A família e a escola representam os dois principais ambientes que contribuem para o desenvolvimento humano, exercendo influências recíprocas e complementares na formação de crianças e adolescentes. Segundo Nobre (2018), a cooperação entre essas instituições é essencial para garantir o bem-estar, a aprendizagem e a cidadania dos alunos, além de ser uma estratégia eficaz para prevenir e lidar com questões como violência, evasão escolar e desempenho acadêmico insatisfatório.

O Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil estabelece a educação como um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família. Embora não aborde diretamente a relação entre família e escola, o texto sugere que a responsabilidade pela educação é uma tarefa conjunta, ressaltando a importância da escola pública como o principal recurso do Estado para cumprir essa função. Essa corresponsabilidade implica a formação de um vínculo essencial entre a família e a escola.

Vygotsky (1978) enfatiza a importância tanto da família quanto da escola na interação social das crianças, que é essencial para seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Segundo ele, "a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois as crianças assimilam as experiências e os relacionamentos que estabelecem com o ambiente e com os outros" (VYGOTSKY, 1978, p. 57). A família oferece o suporte emocional e social vital para o crescimento da criança, enquanto a escola proporciona um ambiente educacional apropriado para seu desenvolvimento intelectual.

Jean Piaget (1976) também dedicou sua pesquisa ao desenvolvimento cognitivo infantil, destacando a importância da família e da escola como ambientes cruciais para o aprendizado e a formação da identidade da criança. Ele argumentou que "a família representa o primeiro contexto social em que a criança se insere, sendo fundamental para a aquisição das regras de convivência, valores éticos e noções de afeto e respeito" (PIAGET, 1976, p. 34). Por sua vez, a escola surge como o segundo espaço social, onde a criança interage com diferentes indivíduos e é exposta a novas perspectivas e formas de pensar.

A interação entre a família e a escola representa um desafio que demanda comprometimento, confiança e respeito mútuo. Entretanto, devido a diversos fatores, como sobrecarga de trabalho e falta de engajamento, a família acaba se afastando da escola, o que resulta em sérios problemas. Segundo Macedo (1996, p. 12):

> Esta é uma relação permeada pelos mais diversos fatores: o sofrimento dos pais por afastarem seus filhos de si mesmos; os desejos de que a escola lhes ofereça o melhor, em todos os aspectos; a necessidade da garantia dos melhores cuidados para com as crianças; os ciúmes que sentem os pais ao dividirem os filhos com os professores; o medo do fracasso escolar; as projeções dos próprios fracassos compensados através dos filhos; o pouco interesse pela vida escolar dos filhos; as superexigências dos pais; as atitudes de aceitação ou não dos filhos; as questões de rejeição ou negligência; as dificuldades pessoais dos pais; o contexto sócio-econômico-histórico em que se fundamenta a família; a permissividade ou o autoritarismo; as relações de amor e hostilidade; a violência contra os filhos ou entre familiares; as atitudes, padrões e valores morais da família; o relacionamento entre casal e filhos; doenças, separação, desemprego; os diferentes modelos de organização familiar.

Diante dessa afirmação, é fundamental destacar a relevância da colaboração entre a escola e os pais no processo de aprendizado, especialmente em uma sociedade em constante evolução que busca novas maneiras de convivência.

Os elementos sociais, culturais e políticos que moldam a humanidade estão em perpétua transformação. Assim, é fundamental que haja um espaço onde crianças e jovens possam se sentir seguros e confiantes em seu potencial.

Nessa visão, a escola desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, sendo seu principal objetivo a transmissão de uma educação sistemática. Além de integrar as crianças em um ambiente social, a escola oferece a oportunidade de conhecer novas pessoas e aprender a seguir normas e regras que regem a convivência em sociedade. Como destaca Moreira (2019), a instituição escolar é crucial na transmissão de conhecimentos essenciais que preparam os alunos para a vida em comunidade, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e social.

Nesse contexto, é relevante destacar que os estudantes têm a chance de aprender, nesse ambiente, diversos aspectos importantes para a convivência em grupo. Entretanto, para que isso ocorra, educadores e toda a comunidade escolar devem compartilhar os valores e normas que orientam e preparam o indivíduo para viver em coletividade. Assim, é imprescindível assegurar uma educação de qualidade.

Para cumprir essa missão, é necessário que a escola reflita sobre o tipo de cidadão que ela deseja formar, deixando esse objetivo claro no Projeto Político Pedagógico. Nobre (2018) afirma que o papel da escola é socializar o conhecimento e atuar na formação ética dos alunos. Essa combinação de esforços é significativa para o desenvolvimento pleno do indivíduo como cidadão. Assim, a escola se torna um espaço onde as crianças encontram os recursos necessários para se prepararem e alcançarem seus objetivos de vida.

Nesse contexto a interação entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento holístico dos estudantes. De acordo com Aragão (2023), a família representa o primeiro espaço de socialização e aprendizado, onde se estabelecem e se desenvolvem valores, crenças e comportamentos. Essa relação é importante para o processo educativo e para a formação do indivíduo.

O meio familiar desempenha um papel essencial no suporte ao ambiente escolar, contribuindo de diversas maneiras para o desenvolvimento educacional dos seus filhos. Segundo Weber e Silva (2009), acompanhando o desempenho e as atividades escolares, os pais podem identificar áreas que necessitam de atenção e apoio, sendo assim a participação em reuniões e eventos promovidos pela escola fortalece a comunicação entre família e instituição, permitindo um diálogo aberto com professores e gestores.

Além disso, a colaboração com as normas e projetos pedagógicos da escola é fundamental para criar um ambiente educativo coeso. Conforme Silva (2019), incentivar a leitura e hábitos de estudo em casa, valorizar os esforços e avanços das crianças, e respeitar as diferenças e dificuldades individuais são práticas que, quando adotadas, promovem um aprendizado mais significativo e integrado, refletindo a importância da parceria entre família e escola no processo educativo.

Esta parceria traz múltiplos benefícios que impactam positivamente o ambiente educacional. Os alunos se tornam mais motivados, seguros e confiantes para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais. Os responsáveis, por sua vez, se envolvem ativamente na vida escolar, acompanhando o desempenho dos filhos e participando de atividades, o que fortalece a relação com a escola. Nesse sentido:

> A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e a apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já na família os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Dessen; Polonia, 2007, p. 22).

Os professores, ao conhecerem melhor as características e necessidades dos alunos e de suas famílias, podem planejar ações educativas mais eficazes. A citação de Dessen e Polonia (2007) ilustra bem essa dinâmica, ao destacar que a família e a escola atuam como propulsoras do crescimento dos indivíduos, reforçando a importância dessa parceria no desenvolvimento integral dos alunos. Para Pereira (2022), a participação em reuniões de Pais e Mestres, bem como em eventos escolares, oferece a oportunidade de conhecer os educadores, os colegas de classe e as atividades desenvolvidas. Esses momentos são valiosos para esclarecer dúvidas, fazer sugestões e monitorar o desempenho e comportamento dos filhos.

Esta pesquisa ressalta a importância do vínculo entre família e escola para o desenvolvimento educacional das crianças. A colaboração mútua entre esses dois ambientes é fundamental para promover um aprendizado mais significativo e integral, contribuindo para o crescimento acadêmico e social dos alunos.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a participação ativa da família no acompanhamento escolar fortalece a autoestima e a motivação das crianças. Quando os pais se envolvem no processo educativo, eles não apenas apoiam a aprendizagem, mas também se tornam modelos de comportamento e valores para seus filhos.

As práticas sugeridas para estreitar a relação entre família e escola demonstraram ser eficazes e viáveis. A implementação de reuniões periódicas, oficinas e eventos conjuntos pode criar um ambiente mais colaborativo, onde todos os envolvidos se sintam valorizados e parte do processo educativo.

É essencial que tanto a escola quanto a família reconheçam suas responsabilidades e trabalhem em conjunto. A construção de um vínculo forte entre esses dois pilares da educação é um passo significativo para garantir um futuro promissor para as crianças, preparando-as para os desafios do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: família; escola; alunos; educação.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Antônio Carlos Liz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S.1.], v. 7, p. 218-232, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/146. Acesso em 05/01/2026

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislaçao/const/CON1988. Acesso em 10/02/2026

CHARLOT, Bernard. O ser humano é uma aventura: por uma antropopedagogia contemporânea. **Revista Internacional Educon**, São Cristóvão, v. 4, n. 1, jan/abr.2023. Disponível em: https://doi.org/10.47764/e23041001. Acesso em 20/11/2025

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil, v. 1. n. 8, UFRGS: Editora. 2009

MACEDO, Luiz. Apresentação. *In*: ALTHUON, Berenice; ESSLE, Cláudia; STOEBER, Ingo. **Reunião de Pais**: sofrimento ou prazer? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MOREIRA, Thaís Kelly da Silva. **A relação família/escola e suas contribuições para o desenvolvimento escolar do aluno**. 2019. 50 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará – Fortaleza (CE), 2019

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, ed. 8, V. 3, p. 103-115, ago. 2018.

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 5, 08 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem**.**

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: 1976 Bertrand Brasil.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WEBER, Gilberto Alves; SILVA, Isabela Fernanda de Sousa da. **A importância da família na escola**. Faculdade internacional (FACINTER). Sorriso, MT, 2009. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-familia-na-escola.htm**.** Acesso em 10/02/2026

ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: DESAFIOS DOCENTES FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

LUTZ, Nilma
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
nilmarcelino@yahoo.com.br

LANES, Erone Hemann
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
erone.hl@unoesc.edu.br

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento normativo que estabelece novos paradigmas para a organização curricular da Educação Básica no Brasil, respondendo às transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Para o componente de Língua Portuguesa, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe a fundamentação na perspectiva enunciativo-discursiva, compreendendo a linguagem como prática social mediadora das relações humanas e da produção de sentidos (Brasil, 2017). Sob a ótica sociointeracionista e bakhtiniana, essa concepção ultrapassa o ensino gramatical tradicional e privilegia práticas vinculadas aos multiletramentos e à cultura digital, visando à formação integral do sujeito.

O presente trabalho tem como objetivo discutir os desafios da docência nos anos finais do Ensino Fundamental frente às orientações da BNCC para a área de Linguagens, analisando as tensões inerentes à transição do modelo conteudista para a abordagem baseada em práticas de linguagem e multiletramentos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. A análise documental centra-se nas orientações da BNCC para a área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista e bakhtiniana, dialogando com autores que discutem currículo, competências e formação docente, tais como Bakhtin (2016), Geraldi (1984), Nóvoa (2009) e Tardif (2014).

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC insere esse componente curricular na área de Linguagens, articulando-o aos campos de Arte, Língua Inglesa e Educação Física. Essa organização busca fomentar o desenvolvimento de práticas sociais mediadas por diferentes linguagens, sejam orais, escritas, corporais, visuais, sonoras ou digitais, possibilitando ao sujeito relacionar-se consigo mesmo e com o outro por meio da interação social (Brasil, 2017).

Conforme o texto do documento, a linguagem é um processo de interação social e instrumento de constituição dos sujeitos. Sob essa perspectiva, a língua é vista como uma forma de agir no mundo, o que dialoga com a premissa de Freire (1988, p. 9) de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", indicando que o processo educativo deve possibilitar aos estudantes compreender, problematizar e transformar a realidade em que estão inseridos. Essa concepção aproxima-se também do dialogismo bakhtiniano e da perspectiva sociointeracionista defendida por Geraldi (1984). Para Bakhtin (2016), a língua realiza-se concretamente nos enunciados produzidos nas diferentes esferas de atividade humana, enquanto Geraldi (1984) a compreende como prática constitutiva do sujeito, construída nas situações reais de interlocução.

Com base nesses pressupostos, a BNCC propõe que os estudantes desenvolvam competências relacionadas às práticas de linguagem, a partir dos diferentes gêneros textuais discursivos, que se encontram em diferentes contextos sociais, reconhecendo a diversidade linguística e cultural presente na sociedade contemporânea. Tais práticas organizam-se em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (Brasil, 2017). Deste modo, a proposta está vinculada aos estudos da Linguística da Enunciação e às contribuições da Análise do Discurso, perspectivas que compreendem os gêneros como instrumentos fundamentais para a participação crítica, ética e significativa dos sujeitos nas diversas esferas sociais. Nesse viés, a BNCC procura contemplar a cultura digital e a diversidade linguística por meio de diferentes letramentos, desde os lineares, com baixo nível de hipertextualidade (como textos impressos tradicionais, crônicas e artigos de opinião), até aqueles que envolvem hipermídias (como infográficos interativos, podcasts, vlogs e postagens em redes sociais).

Aqui aponta-se o primeiro desafio: para o docente, a complexidade reside em compreender como essas diferentes semioses reconfiguram a produção de sentidos na contemporaneidade, o que exige do professor a mediação pedagógica capaz de transpor a técnica e reverberar em aprendizagens efetivamente significativas diante da cultura digital. É nesse cenário de complexidade que a BNCC se apresenta como marco normativo que busca reorientar o ensino de Língua Portuguesa. Para responder a necessidade de formar leitores e produtores de textos capazes de lidar com a multiplicidade de linguagens, o documento propõe a organização curricular fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades articuladas à mobilização de conhecimentos, atitudes e valores.

Essa proposta, aproximada à concepção de educação integral defendida por Delors (1998), ancorada nos pilares do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, é apresentada como humanística e ganha contornos práticos na obra de Perrenoud (1999).

Este autor defende que a escola contemporânea deve promover competências capazes de mobilizar conhecimentos em situações concretas da vida social, superando práticas restritas à transmissão de conteúdo. Para Perrenoud, a abordagem por competências promove uma "aventura intelectual" tanto para professores quanto para estudantes, ao romper com a excessiva fragmentação curricular, característica da pedagogia dos objetivos. Afirma também que:

> A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis (Perrenoud, 1994, p. 64).

No atendimento dessas premissas, emerge outro desafio, o de consolidar o planejamento docente dotado de flexibilidade e que transcenda a linearidade conteudista. Tal transição, demanda que o professor detenha o domínio dos objetos de conhecimento, compreendidos aqui como o conjunto de saberes sobre o sistema da língua, as normas textuais e as semioses (visuais, sonoras e digitais), a partir da lógica dos gêneros discursivos. O desafio reside, portanto, em mobilizar esses saberes de forma integrada, por meio de escolhas didáticas que confrontem os estudantes com situações-problema significativas e mobilizem aprendizagens contextualizadas.

Essa mobilização demanda que a implementação das propostas curriculares da BNCC pautem-se em práticas reflexivas capazes de articular teoria e prática pedagógica de forma situada. Ou seja, os saberes necessários à atuação docente no ensino de Língua Portuguesa não se restringem ao domínio teórico das normas gramaticais ou das nomenclaturas linguísticas.

É possível inferir que os saberes mobilizados para lidar com a complexidade dos gêneros discursivos e das múltiplas semioses aproximam-se do que Tardif (2014) denomina como epistemologia da prática, ou seja, o saber docente é constituído pelos conhecimentos que os profissionais mobilizam em seu cotidiano de trabalho.

Tardif (2014) explicita que a experiência docente constitui-se como processo contínuo de reflexão crítica sobre a ação pedagógica. Nesse sentido, emerge o desafio ético e estético de o professor manter-se em constante diálogo com as juventudes, buscando compreender seus modos de vida, interesses e as culturas que os atravessam. A partir do conhecimento sensível sobre quem é o jovem na contemporaneidade é possível aproximar-se da mediação que de fato mobilize os estudantes, tornando os objetos de conhecimento da Língua Portuguesa ferramentas de inserção social e protagonismo.

A necessidade de conexão com o real evidencia que o cotidiano escolar é marcado pela imprevisibilidade e pela singularidade dos sujeitos, elementos que a teoria, isoladamente, não consegue dar conta. Tal perspectiva aproxima-se da noção de prática reflexiva defendida por Perrenoud (2002), ao reiterar que os problemas encontrados no contexto escolar não podem ser solucionados exclusivamente por meio de saberes teóricos. Assim, o docente é mais uma vez desafiado, nesse contexto, a produzir saberes na ação e articular seus saberes acadêmicos às demandas subjetivas e culturais que emergem na sala de aula frente aos seus alunos.

Nesta mesma linha de análise crítica, Sacristán (2000) e Nóvoa (2009) dedicam-se a investigar as tensões entre as diretrizes gerais e a realidade local e alertam que processos de padronização curricular podem comprometer a

autonomia docente e desconsiderar as especificidades e a singularidade de cada contexto escolar. Essa preocupação é ampliada por Apple (2006), ao destacar que políticas curriculares de caráter estritamente normativo frequentemente refletem interesses econômicos e produtivos, o que pode reduzir a formação escolar a objetivos mercadológicos em detrimento da formação humanística e crítica.

Ou seja, a transição para o currículo baseado em competências não é isenta de tensões. Se por um lado Perrenoud (1999) visualiza e defende os aspectos positivos, por outro, Sacristán (2000) adverte para o risco da simplificação curricular que prioriza o saber fazer em prejuízo da formação intelectual do estudante, podendo converter a escola em espaço de preparação para as demandas do mercado de trabalho.

Nesse cenário, emerge o que consideramos como um dos principais desafios da docência contemporânea: a preservação da autonomia pedagógica. Ao estabelecer normas nacionais rígidas, a BNCC impõe uma padronização que pode entrar em conflito com a necessidade do ensino contextualizado. Conforme Nóvoa (2009), a formação docente centra-se na pessoa do professor e na sua capacidade de reflexão crítica. Tardif (2014) complementa a reflexão quando aponta que a prescrição excessiva de habilidades pode reduzir o docente ao papel de executor de tarefas, distanciando-o da sua condição de intelectual e produtor de saberes.

Refletir acerca dos desafios, nos leva a compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa demandam compreender que o ensino vai além das questões técnicas e formais da língua, pois contemplam de forma ampla as relações interpessoais e as práticas sociais mediadas pela linguagem. Como escreve Geraldi (1997, p. 41) “Mais do que possibilitar uma transmissão de informações, a linguagem é vista como lugar de interação humana.”

A discussão dos resultados permite observar que os desafios da docência emergem da complexidade em operacionalizar as orientações da BNCC no cotidiano escolar. Embora o texto normativo apresente avanços ao defender a formação integral e o protagonismo juvenil, torna-se necessário refletir sobre as intencionalidades que nem sempre estão explícitas na superfície do documento, o que exige o olhar atento sobre o currículo oculto subjacente às normativas, pois “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos” (Apple, 2006, p. 59).

Nesse sentido, a análise aponta para a preocupação com a formação integral dos jovens no ensino de Língua Portuguesa ao defender que a escola desenvolva não apenas competências de leitura e escrita tradicionais, mas também habilidades críticas, éticas, criativas e sociais relacionadas às práticas de linguagem contemporâneas, especialmente no contexto digital. O documento destaca a importância de preparar os estudantes para interagir de forma consciente e responsável nas redes e mídias digitais, refletindo sobre questões como pós-verdade, discursos de ódio, liberdade de expressão, diversidade e exposição nas redes sociais (Brasil, 2017).

A análise também aponta que a BNCC valoriza os multiletramentos e a cultura digital, propondo que os jovens sejam capazes de compreender, produzir, remixar e ressignificar diferentes linguagens e gêneros textuais.

Esta proposta é anunciada como voltada ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e participação crítica na sociedade contemporânea.

Essas práticas estão organizadas por meio dos campos de atuação, compreendidos como esferas da atividade humana em que os gêneros discursivos circulam socialmente. Tal organização dialoga com Bakhtin (2016), para quem cada esfera de atividade humana produz gêneros relativamente estáveis de enunciados, vinculados às finalidades comunicativas dos diferentes contextos sociais. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa orientado pela BNCC anuncia o objetivo de ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes e a valorização da diversidade linguística, cultural e tecnológica presente na sociedade contemporânea.

Entretanto, a valorização dos multiletramentos e da capacidade de remixar linguagens coexiste com a estrutura organizacional das habilidades que, quando quantificada, problematiza as prioridades reais do documento. Essas intencionalidades se materializam na organização curricular de Língua Portuguesa, pois a BNCC distribui as habilidades entre diferentes práticas de linguagem e campos de atuação social. Nesse contexto, identificam-se 58 habilidades voltadas à leitura, 32 relacionadas à produção de textos, 21 destinadas à oralidade e 23 direcionadas à análise linguística/semiótica. Tais habilidades organizam-se nos campos de atuação: jornalístico-midiático, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e no campo artístico-literário, evidenciando a centralidade das práticas sociais de linguagem na proposta formativa do documento.

Considerando os aspectos analisados, conclui-se que a BNCC representa uma significativa reformulação das orientações curriculares para a Educação Básica brasileira, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, ao assumir a perspectiva sociointeracionista da linguagem, fortemente influenciada pelas concepções bakhtinianas. Ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades articuladas às práticas sociais de linguagem, o documento propõe o ensino mais contextualizado, crítico e alinhado às demandas da contemporaneidade, sobretudo os multiletramentos e a cultura digital. Nesse sentido, a Língua Portuguesa deixa de ser concebida apenas como um conjunto de normas e conteúdos gramaticais, assumindo papel fundamental na formação integral dos sujeitos e na construção de sua atuação ética, crítica e cidadã.

Entretanto, é imprescindível considerar que a concretização dessas propostas ainda se apresenta como um desafio no contexto escolar, sobretudo diante da amplitude de habilidades, objetos de conhecimento e gêneros discursivos previstos pela BNCC. Tal realidade evidencia que, para além do cumprimento de prescrições normativas, o êxito desse projeto formativo depende da valorização da formação docente e das condições de trabalho que possibilitem ao professor atuar como intelectual mediador em práticas articuladas às especificidades socioculturais dos estudantes.

Palavras-chave: BNCC; Língua Portuguesa; competências; formação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROPOSTA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

NATANIEL, Nilzene
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
nilzenenascimeto@urc.uespi.br

Financiamento: UESPI

A Avaliação da aprendizagem é essencial no contexto da proposta pedagógica do ambiente escolar. Essa dinâmica deve perpassar na escola primando por direcionamentos que ressaltam como a avaliação deve ser trabalhada com o público da escola que são aqueles presentes no cotidiano educacional. Conhecer sobre autores que respaldam o processo da avaliação da aprendizagem. Pensar e repensar seus conceitos e aplicabilidades evidenciam as diversas funções da referida questão aqui mencionada. É necessário compreender suas especificadas nos seguintes quesitos: diagnóstica, formativa e somativa e seu impacto no desenvolvimento dos estudantes.

Esses fatores são essenciais para a compreensão e efetuação da avaliação da aprendizagem, essa premissa apresenta fundamentos que norteiam todo processo educativo, pois permite compreender não apenas o nível de conhecimento adquirido pelos estudantes, mas também a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Sabe-se que ao longo da História, A avaliação apresentou um aporte tradicional baseado em proposta de decorebas para verificar aprendizagens sem interpretações.

Nessa respectiva temática, a referida avaliação foi concebida como um mecanismo de verificação e mensuração, com provas e exames que buscavam quantificar o desempenho dos alunos. No contexto atual é preciso questionar a avaliação tradicional, reducionista e complexa que dificulta o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, surge a necessidade de repensar a avaliação como um processo contínuo, formativo e integrador, capaz de promover aprendizagens significativas. A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, destaca que o conhecimento só se torna relevante quando o estudante consegue relacioná-lo de maneira substantiva e não arbitrária aos seus conhecimentos prévios. Ausubel (1968, p. 58) afirma: “O fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo.” Nesse contexto o autor a seguir relata:

> Em outras palavras, a avaliação é um instrumento que deve colaborar para trazer melhorias no processo de ensino-aprendizagem, permitindo observar quais os pontos de maior dificuldade

> para a compreensão do conteúdo e como superá-los para que haja uma melhor visão global do aprendizado. (Vieira, 2022, p. 7).

Dessa forma, a temática tem como objetivo discutir a avaliação da aprendizagem sob a ótica da aprendizagem significativa, propondo reflexões e estratégias que possam contribuir para uma prática pedagógica mais humanizada, contextualizada e transformadora. A avaliação, nesse sentido, deixa de ser apenas um instrumento de controle e passa a ser um recurso de mediação, capaz de favorecer o desenvolvimento integral do estudante e a construção de saberes duradouros.

A metodologia utilizada para exposição do estudo foi a pesquisa bibliográfica, com autores que debatem do tema, o texto foi elaborado com base na leitura de artigos e reflexão de alguns teóricos que tratam sobre a temática apresentada. No andamento da pesquisa bibliográfica foram mencionados aspectos que caracterizam A avaliação da aprendizagem como proposta de uma aprendizagem significativa. Baseado nos seguintes autores Ausubel (1968), Hoffmann (1996), Luckesi (2011), Perrenoud (1999) e outros que contribuíram para reafirmar os caminhos de uma avaliação que produz resultados sem opressão do alunado.

Nessa pesquisa bibliográfica, percebemos que ainda há a necessidade de reforçar, a prática da continuidade da pesquisa sobre avaliação da aprendizagem, para atender as necessidades da Educação. Nessa perspectiva, pontuamos necessidade de continuar pesquisando, para melhor atender o público com o qual trabalhamos. Nossos alunos ainda sofrem com as esferas avaliativas que são elaboradas para propor uma aprendizagem e nesse percurso ainda é visível a avaliação classificatória imbuída de exame, para além da proposta apresentas pelos autores mencionados nesse artigo.

Diante dessas afirmações, é importante pensar em avaliação como uma ponte que leva o discente a reviver a disciplina e colaborar para que as atuações exigentes no contexto, demostre uma eficácia na aprendizagem. O envolvimento do docente é de suma importância para a Pedagogia, pois esse direcionamento norteará através de conhecimentos teóricos e práticos com fundamentos sociais e culturais enfatizando a diversidade da avaliação e sua aplicabilidade no contexto educacional. Luckesi (2003), afirma que "a avaliação da aprendizagem difere da pedagogia do exame". Ele define avaliação como "um JUÍZO de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão". É importante repensar que juízo está sendo aplicado aos discentes.

A avaliação da aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo e dialógico, capaz de promover a autonomia do aluno e orientar o trabalho pedagógico. Na monitoria é necessário que o aluno perceba que a mediação da disciplina precisa considerar a importância das práticas avaliativas que respeitem a diversidade, estimulem o pensamento crítico e favoreçam a construção do conhecimento.

> O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnostica e inclui (Luckesi, 2001, p. 4-6).

Avaliação da aprendizagem externa reflexões para o professor, sua implementação é de extrema relevância no contexto educacional atual, pois permite que educadores compreendam o progresso dos alunos e ajustem suas práticas pedagógicas. Assim, demonstrar através da temática a capacidade do corpo docente refletir ao propor suas práticas avaliativas, baseadas com os autores que respaldam a teoria abordada.

De acordo com Luckesi (2011, p. 45), "avaliar não é apenas medir, mas compreender o processo de aprendizagem em sua totalidade". Essa afirmação evidencia que a avaliação deve ser entendida como um ato pedagógico que ultrapassa a simples quantificação de resultados, assumindo um papel formativo e reflexivo.

É um processo essencial para compreensão positiva das práticas avaliativas no ambiente educacional. O autor a seguir colabora com esse entendimento ao afirmar que "a avaliação deve ser vista como parte integrante da prática pedagógica, e não como um momento isolado" (Perrenoud, 1999, p. 72). Essa prática condiz com uma prática significativa, no entanto, no ambiente escolar ela ainda é permeada de ações, mecânicas, burocráticas e implementada em fatores estatístico.

Segundo Ausubel (1968, p. 58), "o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe". Essa afirmação ressalta a interatividade do conhecimento adquirido. O professor é responsável a priori por diagnosticar o que seu aluno conhece e assim relacionar novas propostas de conteúdos e práticas. Para a autora a seguir essa proposta fundamenta se de forma a:

> O ato de avaliar compreende um grande conjunto de procedimentos didáticos, de caráter multidimensional e subjetivo, que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços. Decorre daí que a avaliação não se reduz a testes, provas ou exercícios. Uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem, baseada em princípios éticos de respeito à diversidade e voltada para uma educação inclusiva. (Hoffmann, 2015).

Nesse aspecto, avaliar está para além do conteúdo essa performance acontece com um processo que revalida a aprendizagem que encaixa onde Luckesi defende:

> A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (Luckesi, 2000).

É importante que a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir. É, também, fundamental que se ofereça ao discentes oportunidades diversificadas de demostrar o que aprendeu. As produções dos alunos precisam ser observadas e valorizadas, as atividades, os trabalhos, compõem e corroboram com o processo de desenvolvimento do aluno e são produtos de aprendizagens significativas.

A avaliação da aprendizagem, quando compreendida em sua dimensão formativa e mediadora, transcende a função meramente classificatória e passa a assumir um papel essencial na construção de aprendizagens significativas. A teoria de David Ausubel apresenta o conhecimento relevante quando o estudante consegue relacioná-lo aos seus saberes prévios, e nesse sentido, a avaliação deve ser um instrumento que favoreça esse processo de integração e ressignificação.

Autores como Luckesi (2011) e Perrenoud (1999) reforçam que avaliar é acompanhar, compreender e intervir no percurso do estudante, promovendo ajustes pedagógicos que possibilitem avanços reais. Já Jussara Hoffmann (2015) destaca que a avaliação mediadora deve estar pautada em princípios éticos, respeitando a diversidade e garantindo uma educação inclusiva. Essa perspectiva amplia o horizonte da prática avaliativa, tornando-a um recurso de transformação e não de exclusão.

Portanto, a proposta de uma avaliação voltada para a aprendizagem significativa implica repensar metodologias, instrumentos e concepções pedagógicas. Mais do que medir resultados, avaliar significa criar condições para que o estudante se torne protagonista de sua própria formação, desenvolvendo competências, habilidades e valores que o preparem para a vida em sociedade.

A avaliação da aprendizagem colabora significativamente com a melhoria da qualidade de ensino, orienta o discente no processo da aprendizagem, permite que o professor faça uma reflexão sobre a sua prática. Ajuda a reconhecer como os lados estão evoluindo. Escola, professor, aluno e família. Ela não pode ser demonstrada como objeto de exclusão e punição. Avaliar precisa ser consideravelmente um ato de amor como afirma Luckesi.

Esse parâmetro do avaliar é complexo, paradoxo e elaborado de conceitos que distanciam o que realmente a escola precisa alcançar. Nessas afirmativas, a avaliação precisa ser um instrumento que ajuda a qualificar o discente em sua aprendizagem e promover a reflexão do professor mediante sua prática metodológica. Ainda há muitos

direcionamentos que precisam ser analisados e orientados enquanto a abordagem for avaliação da aprendizagem e mais ainda quando é necessário pensar em aprendizagens significativas.

Nesse sentido, a temática deve ser vista como uma prática emancipadora, capaz de promover não apenas o sucesso escolar, mas também o desenvolvimento integral do sujeito, contribuindo para uma educação mais justa, inclusiva e significativa.

Palavras-chave: avaliação; aprendizagem; mediação; processo significativo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology***:* a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston**,** 1968.

HOFFMANN, J**. Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE RECURSOS NATURAIS E SUSTENTABILIDADE

LAZAROTTO, Simone
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
simonelazarotto@gmail.com

GIOMBELLI, Cirlei
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
cirleilh@gmail.com

A educação ambiental constitui-se como uma dimensão formativa indispensável à educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar a construção de conhecimentos, valores e atitudes comprometidos com a sustentabilidade e a preservação da vida. Em um contexto marcado pelo agravamento das crises socioambientais contemporâneas, torna-se imprescindível desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem abordagens meramente informativas ou conservacionistas, promovendo processos educativos críticos, reflexivos e participativos desde a infância.

Frente a esses desafios, a escola pública assume uma centralidade estratégica. Conforme a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), a educação ambiental deve estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, atuando como um eixo transversal contínuo. Diante desse cenário, o presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições de práticas pedagógicas fundamentadas na educação ambiental crítica para a conscientização socioambiental de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência uma experiência desenvolvida com uma turma de 4º ano de uma escola municipal do oeste catarinense. A relevância deste estudo reside na necessidade de socializar proposições didáticas interdisciplinares que evidenciem como a articulação comunitária pode ressignificar o ensino dos recursos naturais.

Para compreender as problemáticas ecológicas além da mera contemplação ou da culpabilização individual, recorre-se à Educação Ambiental Crítica (EAC). Conforme propõe Loureiro (2004), a EAC ultrapassa práticas centradas exclusivamente na mudança de hábitos individuais, buscando favorecer a compreensão das complexas relações sociais, econômicas, culturais e políticas que produzem a degradação ambiental. Ao problematizar as dinâmicas de consumo e a exploração predatória da natureza, a escola estimula uma percepção estrutural da crise.

Essa formação emancipatória encontra sustentação na teoria de Paulo Freire. Para Freire (1996), a educação autêntica se consolida por meio da reflexão crítica sobre a prática (práxis), favorecendo processos de conscientização e autonomia dos sujeitos. No campo socioambiental, o educando é compreendido como sujeito histórico e participante ativo da mudança social, articulando saberes científicos e experiências cotidianas para transformar a sua

realidade. Complementarmente, Tristão (2004) demonstra que a educação ambiental assume seu maior potencial formativo quando desenvolvida de maneira contextualizada, participativa e diretamente vinculada ao território e à realidade cultural dos estudantes.

A urgência de novos paradigmas civilizatórios convoca a incorporação de reflexões éticas no currículo escolar. Dialogando com esse cenário, Boff (2022) defende que a crise contemporânea está diretamente ligada ao rompimento da humanidade com os limites ecológicos do planeta. Ao retomar a narrativa mitológica do "pescador ambicioso e o peixe encantado", o autor destaca a importância da "justa medida", compreendida como a capacidade de utilizar os recursos naturais de forma responsável, evitando o consumo excessivo e a exploração desenfreada.

Essa virada conceitual pauta-se na reconstrução da relação entre o ser humano e a natureza, sustentada por valores de corresponsabilidade e respeito à vida. Tal perspectiva é corroborada pela advertência expressa na Carta da Terra (2000), documento que assinala estarmos diante de um momento crítico na história do planeta, no qual a sociedade precisa construir uma aliança global voltada ao cuidado da integridade ecológica, dos direitos humanos, da justiça social e da cultura da paz, sob o risco de comprometer as condições de existência das futuras gerações.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, estruturada sob a forma de um relato de experiência. A abordagem qualitativa mostra-se adequada por permitir a investigação dos processos subjetivos, das mudanças atitudinais e das interações sociais manifestadas no cotidiano escolar.

A experiência foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2025 com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada na região do oeste catarinense. O grupo foi composto por 22 estudantes. Para a coleta, acompanhamento e sistematização das vivências, utilizou-se o método da observação participante por parte das pesquisadoras. Os instrumentos pedagógicos e de produção de dados compreenderam diários de campo elaborados pelas docentes, registros pedagógicos das atividades desenvolvidas, análise das produções textuais, matemáticas e artísticas dos estudantes, bem como registros fotográficos das oficinas e intervenções realizadas.

A análise do material empírico seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, cruzando as ações desenvolvidas com o arcabouço teórico que fundamenta a Educação Ambiental Crítica.

As ações pedagógicas iniciaram-se com um estudo introdutório focado no conceito de meio ambiente, seus componentes bióticos e abióticos e os cuidados necessários para sua preservação. Após a leitura e discussão coletiva de textos, desenvolveram-se rodas de conversa sobre hábitos cotidianos relacionados ao consumo e ao descarte.

Na sequência, instituiu-se o projeto "Detetives do Meio Ambiente", no qual os estudantes atuaram como investigadores em seus próprios lares. Munidos de roteiros de observação, eles investigaram os hábitos familiares vinculados ao desperdício de água, descarte de resíduos sólidos e adoção de práticas sustentáveis. Essa atividade estimulou o olhar crítico dos educandos sobre o seu contexto microssocial e trouxe as famílias para o debate escolar.

Visando associar a teoria à observação empírica regional, foi realizada uma aula de campo no entorno geográfico da escola. Durante o percurso, os estudantes coletaram resíduos sólidos descartados em vias públicas, catalogaram os dados e identificaram os materiais de maior incidência na comunidade do bairro.

Posteriormente, em sala de aula, os materiais coletados e os dados numéricos foram organizados coletivamente. Essa etapa permitiu debates substanciais sobre o consumo excessivo, os impactos do descarte inadequado no ecossistema local e a necessidade de estruturação de políticas públicas eficientes de saneamento.

Outra atividade central foi o projeto "Do lixo ao adubo: transformando resíduos em vida". Nele, os estudantes realizaram sistematicamente a pesagem do lixo orgânico produzido durante a merenda escolar. Os dados foram registrados e organizados em planilhas elaboradas coletivamente pela turma.

Posteriormente, os alunos construíram uma composteira utilizando um recipiente transparente, o que viabilizou o acompanhamento visual diário do processo biológico de decomposição da matéria orgânica. A atividade permitiu a compreensão prática da transformação de resíduos em adubo, fortalecendo as noções de ciclo vital, reaproveitamento e reciclagem de nutrientes.

Aprofundando os estudos sobre resíduos, realizaram-se pesquisas acerca do tempo de decomposição de diferentes materiais e do funcionamento da coleta seletiva municipal. A proposta incluiu atividades práticas amparadas nos princípios dos 4Rs (Reduzir, Repensar, Reutilizar e Reciclar), desdobrando-se em oficinas de reciclagem criativa para a confecção de jogos e brinquedos pedagógicos.

Adicionalmente, desenvolveu-se a oficina de produção de sabão ecológico a partir de óleo de cozinha usado recolhido pelas famílias. Essa ação envolveu a criação artística de rótulos e discussões sobre matemática financeira e possibilidades de reaproveitamento e geração de valor ambiental e social do produto.

Complementando a sequência, foi implantada e mantida uma horta escolar vertical, com o plantio de hortaliças e temperos em espaços ociosos utilizando canos de PVC reutilizados. Essa vivência propiciou o contato direto com o ciclo de cultivo e estimulou debates sobre alimentação saudável e cuidado com a terra.

Para expandir as discussões legais e institucionais, a Polícia Ambiental participou do projeto por meio de uma palestra na escola. Foram debatidos temas como preservação ecológica, caracterização de crimes ambientais, legislações vigentes e as responsabilidades civis e coletivas na proteção dos recursos naturais do oeste catarinense.

Como culminância do projeto e estratégia de incidência social, os estudantes elaboraram uma cartilha de conscientização ambiental. O material impresso foi distribuído nas dependências da escola, entregue à comunidade do entorno e à Unidade de Saúde do bairro, além de ter sua versão digital compartilhada amplamente em grupos de WhatsApp familiares. A cartilha foi também apresentada pelos alunos do 4º ano às demais turmas da instituição, estendendo o alcance formativo da ação.

Os resultados decorrentes da intervenção evidenciaram um expressivo envolvimento dos estudantes e avanços significativos na adoção de atitudes responsáveis no cotidiano escolar e familiar. Observou-se uma mudança de postura em relação à economia hídrica, zelo com os espaços coletivos e separação correta do lixo. A participação ativa em atividades investigativas como: a coleta urbana, a pesagem de resíduos, a alimentação da composteira e a criação da cartilha, impulsionou o desenvolvimento do protagonismo estudantil.

Como assevera Freire (1996), a aprendizagem assume relevância quando emerge da reflexão crítica sobre a realidade concreta. Nessas experiências, os educandos romperam com a posição meramente receptiva e assumiram o papel de sujeitos do processo educativo, formulando hipóteses e propondo soluções para problemas locais. O processo também fortaleceu habilidades fundamentais de observação, investigação científica, argumentação e cooperação mútua.

A diversidade das ações pedagógicas permitiu uma rica articulação interdisciplinar. O tratamento integrado de temas como sustentabilidade e consumo superou os limites fragmentados das disciplinas tradicionais. Esse formato vai ao encontro das premissas de Leff (2001), ao apontar que a construção do saber ambiental exige metodologias capazes de integrar conhecimentos científicos, saberes da experiência cotidiana e responsabilidade política.

As vivências com a composteira e com a horta vertical em canos de PVC materializaram na prática dos alunos os conceitos de "ética do cuidado" e "justa medida" formulados por Boff (2022). Ao cuidarem diariamente das plantações e monitorarem a transformação do lixo orgânico, os educandos compreenderam empiricamente a finitude dos recursos naturais e a necessidade de uma postura individual e coletiva pautada no respeito à integridade ecológica.

Outro indicador relevante foi a quebra das barreiras físicas da sala de aula. A produção e socialização da cartilha informativa junto às famílias e à Unidade de Saúde do bairro reposicionaram a escola como um polo difusor de práticas sustentáveis. Essa articulação interinstitucional coaduna-se com as reflexões de Jacobi (2003), que define a educação ambiental como um processo indispensável para a constituição da cidadania e da corresponsabilidade socioambiental, em que a sustentabilidade é entendida como um pacto coletivo entre escola, família e comunidade local.

Por fim, ao tensionar as dinâmicas de descarte e produção de resíduos no entorno, as atividades dialogaram com Loureiro (2004), à medida que provocaram nos estudantes a compreensão das variáveis socioeconômicas e culturais que circundam a problemática ecológica, ultrapassando o adestramento comportamental e caminhando em direção à sensibilização socioambiental crítica.

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de 2025 evidenciam que a educação ambiental, quando fundamentada em uma perspectiva reflexiva, participativa e interdisciplinar, constitui um importante instrumento de formação humana omnilateral e emancipatória desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto demonstrou que as crianças são capazes de compreender seu papel como sujeitos históricos e corresponsáveis pela

preservação do meio ambiente quando participam de experiências educativas que articulam conhecimento, reflexão, ação coletiva e compromisso ético com as questões socioambientais.

A articulação sólida entre escola, família e comunidade não apenas expandiu os impactos das ações de cuidado com os resíduos e recursos hídricos, mas reafirmou o papel social da escola pública como espaço de mudança socioespacial. Conclui-se, portanto, que a promoção de práticas permanentes de educação ambiental crítica nos anos iniciais favorece a formação de sujeitos capazes de compreender as relações entre sociedade e natureza, exercendo uma cidadania ambiental comprometida com a sustentabilidade, a justiça socioambiental e a preservação da vida em suas múltiplas dimensões.

Palavras-chave: educação ambiental; sustentabilidade; formação humana; práticas pedagógicas; ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **O pescador ambicioso e o peixe encantado**: a busca da justa medida. Petrópolis: Vozes, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília: MEC, 1999.

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

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

CARTA DA TERRA. **Carta da Terra.** 2000. Disponível em: https://cartadaterrabrasil.com.br. Acesso em: 20 abr. 2025.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

TRISTÃO, Martha. **Educação ambiental**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2004.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO (2016–2024)

DAL MASO, Sirnei Puntel
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
sirnei.maso@edu.unoesc.edu.br

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

Este estudo tem como objetivo analisar as taxas de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2016 a 2024, com base em dados extraídos do Censo Escolar nesse recorte temporal. A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocupa um lugar central no debate educacional, especialmente quando analisada a partir de seus efeitos concretos sobre a trajetória escolar dos estudantes. A avaliação expressa concepções de ensino e de aprendizagem, ultrapassando a dimensão meramente técnica dos instrumentos avaliativos. Neste trabalho, partimos da compreensão de que a reprovação escolar não pode ser interpretada apenas como resultado do desempenho individual do aluno. Conforme argumenta Luckesi (2011), a avaliação deve assumir um caráter formativo, orientando intervenções pedagógicas e promovendo a aprendizagem, não devendo funcionar como mecanismo de classificação ou exclusão. Benvenutti (2018) defende que a avaliação não pode estar dissociada da escuta atenta, nem da intencionalidade pedagógica, não a apenas atribuir nota ou classificar desempenhos, mas buscando compreender os processos de construção do conhecimento em sua complexidade, respeitando os tempos e as singularidades dos estudantes. No entanto, os dados empíricos revelam que a reprovação ainda ocupa um lugar significativo na dinâmica da escola.

Ao analisar as taxas de reprovação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com base nos dados do Censo da Educação Básica, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); entre 2016 a 2024, torna-se possível identificar padrões relevantes no funcionamento do sistema educacional. Observa-se que, em um primeiro momento, entre 2016 e 2019, há uma concentração da reprovação em anos específicos, especialmente no 3º e no 5º ano. Enquanto o 1º e o 2º ano apresentam taxas reduzidas, o 3º ano chega a atingir 12% de reprovação em 2019, ao passo que o 5º ano também apresenta índices elevados.

Diante disso, observa-se que as dificuldades de aprendizagem não estão sendo enfrentadas de forma imediata, o que resulta em uma retenção acumulada ao longo do percurso escolar. Nesse contexto as defasagens se concentram em etapas estratégicas do processo educativo, especialmente em anos/séries historicamente associados a

momentos de transição, como o final do ciclo de alfabetização considerado na época, e a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em consonância com a legislação educacional vigente no Estado de Santa Catarina, que, ao mesmo tempo em que orienta a avaliação como um processo contínuo, formativo e diagnóstico, admite a possibilidade de retenção em momentos específicos do percurso escolar, destacam-se a Resolução CEE/SC nº 011/2022, atualizada pela Resolução CEE/SC nº 040/2023, e a Portaria Normativa SED nº 874/2025, que consolidam a avaliação como prática pedagógica contínua e voltada ao desenvolvimento integral do estudante. No entanto, embora essas normativas enfatizem a dimensão formativa da avaliação, os dados analisados indicam que, na prática, ainda persistem mecanismos de retenção concentrados em determinados momentos do percurso escolar, o que evidencia tensões entre o que é prescrito pelas políticas educacionais e o que efetivamente se materializa no cotidiano das escolas.

Assim, em vez de assumir uma perspectiva formativa, a avaliação passa a operar, em muitos casos, por meio da reprovação como mecanismo corretivo ao final dos ciclos escolares. A partir de 2020, no entanto, observa-se uma ruptura significativa nesse padrão, com a redução generalizada das taxas de reprovação em todas as séries, que passam a apresentar níveis mais baixos e relativamente homogêneos. Essa mudança evidencia uma reconfiguração na lógica de avaliação e progressão escolar.

Nos anos mais recentes, entre 2022 e 2024, verifica-se uma nova reconfiguração, as taxas voltam a crescer, porém de forma mais distribuída entre as séries. O dado mais relevante nesse momento é o aumento da reprovação no 2º ano, que passa a apresentar níveis superiores aos observados anteriormente, em que se tem determinado como final do ciclo de alfabetização, etapa importante para a consolidação de aprendizagens para o domínio do sistema da escrita alfabética.

A reprovação tende a reforçar desigualdades, especialmente quando ocorre nas fases iniciais, comprometendo a trajetória escolar dos estudantes (Luckesi, 2011). Dessa forma, os dados analisados não indicam a superação do problema da reprovação, mas sim sua reconfiguração. O que se observa é uma mudança na forma como o sistema educacional lida com as dificuldades de aprendizagem marcada por retenção tardia, e impactos significativos nos anos iniciais.

Nesse sentido, a análise reforça a necessidade de repensar o papel da avaliação na escola. Mais do que medir resultados, a avaliação precisa orientar práticas pedagógicas, promover intervenções precoces e garantir que todos os estudantes tenham condições efetivas de aprender, favorecendo a recomposição das lacunas de aprendizagem e valorizando o percurso pedagógico individual dos estudantes.

Assim, discutir as taxas de reprovação nos anos iniciais é, em última instância, discutir o próprio direito à aprendizagem e os caminhos para a construção de uma educação mais humana e equitativa. Este trabalho tem

como objetivo analisar os dados do Censo Escolar da educação básica, comparar os resultados ao longo dos anos e identificar possíveis lacunas de aprendizagem no processo de escolarização dos estudantes. Formulamos o seguinte questionamento: quais são as taxas de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2016 a 2024, e o que esses dados revelam sobre as possíveis causas e dinâmicas desse processo?

Mais do que observar números isolados, busca-se compreender a lógica do sistema educacional: onde a reprovação se concentra e o que isso indica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Conforme o gráfico a seguir, o 3º ano apresenta os maiores índices até 2019, com queda brusca em 2020, contexto diretamente relacionado aos efeitos da pandemia. O 5º ano também apresenta taxas elevadas no período pré-pandêmico. Percebe-se ainda que o 1º ano mantém níveis baixos e estáveis ao longo de toda a série histórica. No período de 2020 e 2021 observa-se uma queda generalizada, em decorrência à flexibilização dos processos avaliativos durante o período pandêmico, marcado pela realização de atividades remotas em formatos impressos e online.

A partir de 2022, verifica-se uma retomada gradual das reprovações.

Tabela 1 – Taxas de reprovação no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) – Rede Estadual (2016–2024)

Ano	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	4º ano (%)	5º ano (%)
2016	0,7	2,4	7,1	2,8	4,9
2017	1,1	1,0	10,5	0,6	7,5
2018	1,4	1,1	11,9	0,9	8,8
2019	1,4	1,1	12,0	0,9	9,2
2020	0,9	0,9	1,2	0,8	1,8
2021	1,1	1,5	1,1	1,2	1,5
2022	0,8	4,1	3,0	2,5	4,3
2023	0,8	3,6	2,0	1,8	3,6
2024	0,8	3,4	2,0	1,8	3,0

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica (2016–2024).

Dessa forma, a análise dos resultados do rendimento escolar constitui elemento importante para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a reprovação assume papel relevante, uma vez que expressa tanto dificuldades de aprendizagem quanto decisões institucionais relacionadas à progressão dos estudantes.

Algumas implicações pedagógicas nos remetem a refletir sobre os resultados apresentados, evidenciando a necessidade de fortalecimento das práticas de avaliação formativa. Nesse sentido, é profícuo o desenvolvimento de práticas voltadas à intervenção pedagógica precoce e contínua, com o acompanhamento sistemático da aprendizagem de cada estudante ao longo do ano letivo, por parte da escola, professores, coordenação pedagógica e gestão escolar, bem como a superação da lógica da reprovação como mecanismo corretivo. A análise das taxas de reprovação do

1º ao 5º ano (2016 a 2024), revela um processo dinâmico, marcado por mudanças significativas na distribuição da retenção escolar.

Diante deste quadro, verifica-se que o modelo que se tem perpetuado no que se refere a reprovação de estudantes, organizado de forma padronizada em anos específicos, não resolve, e muito menos elimina o problema, requerendo no entanto, novas respostas pedagógicas de intervenção docente para o êxito na aprendizagem que resulta na obtenção de nota mínima, favorecendo a progressão dos estudantes em seus processos de aprendizagem

A elevação das taxas de reprovação no 2º ano constitui um ponto que exige maior atenção, reforçando a necessidade de políticas voltadas à alfabetização e ao acompanhamento contínuo da aprendizagem. Dessa forma, os dados analisados não indicam a superação do problema da reprovação, mas sim sua reconfiguração. O que se observa é uma mudança na forma como o sistema educacional lida com as dificuldades de aprendizagem: de um modelo de retenção tardia para um padrão mais distribuído, porém com impactos significativos nos anos iniciais.

A análise reforça a necessidade de repensar o papel da avaliação na escola. Mais do que medir resultados, a avaliação precisa orientar práticas pedagógicas, promover intervenções precoces e garantir que todos os estudantes tenham condições efetivas de aprender. Assim, discutir as taxas de reprovação nos anos iniciais é discutir o próprio direito à aprendizagem e os caminhos para a construção de uma educação que assegure que todos aprendam, respeitando suas singularidades, e contribuindo para a construção de uma nova concepção de avaliação no contexto escolar.

Tais resultados reforçam a necessidade de políticas educacionais que avancem para além da garantia de acesso e permanência escolar, priorizando também a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o acompanhamento contínuo dos estudantes e a superação das desigualdades produzidas e reproduzidas no interior do próprio sistema educacional.

A queda abrupta das taxas de reprovação em 2020 evidencia uma ruptura no padrão histórico observado até então, diretamente relacionada às políticas emergenciais implementadas durante a pandemia e à flexibilização dos processos avaliativos no contexto do ensino remoto. Conforme argumenta Libâneo (2013), as práticas escolares são fortemente influenciadas pelas condições sociais e institucionais, aspecto que se confirma na análise dos dados apresentados. No período pós-pandêmico, observa-se uma retomada gradual das taxas de reprovação, indicando um movimento de reorganização das práticas avaliativas e dos processos de acompanhamento da aprendizagem. Entretanto, a permanência de índices elevados em determinadas séries evidencia que as dificuldades de aprendizagem continuam presentes no percurso escolar dos estudantes, reforçando a necessidade de intervenções pedagógicas mais contínuas, precoces e articuladas às perspectivas de avaliação formativa.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; reprovação escolar; anos iniciais do ensino fundamental; avaliação formativa; desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2016–2024**. Brasília: INEP, 2024.

BERTOLDI BENVENUTTI, Dilva; LAGO, Clênio. A avaliação das aprendizagens: uma perspectiva de não violência. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 29-146 jan./jun. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 011/2022**. Florianópolis, 2022.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 040/2023**. Florianópolis, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria Normativa nº 874, de 01 de abril de 2025**. Florianópolis, 2025.

Eixo 7
Filosofia e Educação

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO (2014-2024): ENTRE INDICADORES DE FLUXO, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E JUSTIÇA ESCOLAR

MAGRO, Alessandra Nichele
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
alemagro657@gmail.com

Financiamento: Fapesc

O fenômeno da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro tem se apresentado como um problema persistente, particularmente nas redes públicas estaduais, evidenciado por trajetórias escolares marcadas por reprovação, infrequência, abandono e distanciamento progressivo da escola. Esse quadro revela não apenas rupturas pontuais, mas a constituição de percursos de escolarização fragilizados, nos quais diferentes fatores se articulam ao longo do tempo, produzindo processos de exclusão educacional. Nessa perspectiva, as trajetórias escolares constituem-se como chave analítica para compreender a evasão como processo, e não como evento isolado.

A leitura desse fenômeno pode ser aprofundada a partir da noção de justiça escolar proposta por François Dubet (2008), para quem a escola moderna funciona sob diferentes princípios de justiça, igualdade de oportunidades, de tratamento e de resultados, que nem sempre se articulam de forma a reduzir desigualdades. Nesse sentido, a persistência de trajetórias marcadas por insucesso escolar sugere limites de um modelo centrado na ampliação do acesso, mas insuficiente na garantia de condições efetivas de permanência com aprendizagem, evidenciando tensões entre indicadores quantitativos e a produção de uma escola justa (Dubet, 2008). Essas tensões indicam a necessidade de compreender os indicadores educacionais não apenas como medidas de desempenho, mas como expressões das trajetórias escolares.

No contexto brasileiro, essa problematização adquire maior complexidade quando articulada à centralidade do currículo e das experiências escolares concretas. Por conseguinte, Arroyo (2013) destaca que os estudantes das camadas populares chegam à escola portando trajetórias marcadas por desigualdades sociais, culturais e territoriais, frequentemente não reconhecidas pelas práticas escolares. Nesse sentido, o currículo, ao desenvolver-se por referenciais homogêneos e descontextualizados, pode produzir distanciamentos entre a escola e os sujeitos, contribuindo para processos de exclusão que se expressam, entre outros aspectos, nos indicadores de insucesso escolar.

A partir desse cenário empírico, o presente estudo teve como objetivo analisar a produção acadêmica nacional sobre evasão escolar no Ensino Médio regular no período de 2014 a 2024, identificando categorias

analíticas emergentes e lacunas investigativas. Busca-se, particularmente, compreender o que os estudos revelam sobre as trajetórias escolares e como os indicadores educacionais têm sido mobilizados na interpretação dos processos de evasão. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, cuja finalidade consiste em mapear, sistematizar e analisar criticamente o campo científico acerca da temática.

Os procedimentos metodológicos foram orientados pela proposta de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025). Para a constituição do corpus, foram utilizadas duas bases de dados, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES, com os descritores "evasão escolar" AND "ensino médio", resultando inicialmente em 248 trabalhos, dos quais 29 compuseram o corpus final de análise, sendo 7 artigos científicos, 19 dissertações e 3 teses. A categorização das produções possibilitou identificar quatro eixos temáticos; 1) fatores socioeconômicos, políticos e contextuais; 2) fatores intraescolares e sistêmicos; 3) fatores individuais e subjetivos e 4) indicadores de fluxo e insucesso escolar (processo cumulativo). Embora todas as categorias sejam apresentadas, este estudo enfatiza o último recorte, compreendendo os indicadores como expressão de trajetórias escolares marcadas por processos cumulativos de insucesso, por evidenciar a evasão como resultado de um acúmulo progressivo de fragilidades ao longo da trajetória escolar.

O Estado do Conhecimento configura-se como estratégia investigativa que ultrapassa a revisão descritiva, possibilitando compreender tendências, recorrências e lacunas na produção científica. A organização em etapas possibilita rigor metodológico na constituição do corpus e na análise das produções. Para além da sistematização das produções, a análise é orientada pela problematização da relação entre indicadores educacionais e justiça escolar, buscando compreender o que os indicadores revelam sobre as trajetórias escolares no Ensino Médio. Embora os dados de fluxo como reprovação, infrequência e abandono sejam fundamentais para o diagnóstico das trajetórias escolares, sua interpretação isolada pode reforçar uma leitura restrita do fenômeno.

Conforme Dubet (2008), a justiça escolar não se reduz à igualdade formal de acesso, exigindo considerar as condições concretas de produção das desigualdades no interior da escola, bem como os efeitos das práticas institucionais sobre as trajetórias dos estudantes. Nesse sentido, a compreensão das desigualdades escolares requer redirecionar o foco dos resultados para os processos que se constituem ao longo das trajetórias dos estudantes. Essa perspectiva implica compreender como esses processos são mediados no interior da escola, especialmente por meio do currículo e das práticas pedagógicas, entendidos não apenas como prescrição de conteúdos, mas como espaço que organiza sentidos, produzem reconhecimento e delimitam possibilidades de pertencimento na escola.

Em razão disso, Arroyo (2013) argumenta que a escola, ao invisibilizar as experiências juvenis e suas formas de vida, tende a produzir processos de negação simbólica que fragilizam o vínculo escolar. Nessa perspectiva, essas dinâmicas se expressam nas trajetórias escolares dos estudantes, nas quais se articulam processos, mediações e sentidos que incidem sobre a permanência. Assim, a análise dos indicadores educacionais deve ser articulada à

compreensão dessas trajetórias, considerando como o currículo e as práticas pedagógicas articulam-se na produção de pertencimento ou exclusão.

O currículo, nesse contexto, configura-se como elemento fundamental de mediação, ao definir tanto o que é reconhecido como conhecimento legítimo quanto quem é reconhecido como sujeito de aprendizagem. Desse modo, os indicadores educacionais podem ser compreendidos como expressões dessas trajetórias, exigindo sua análise articulada às experiências escolares e às mediações curriculares e pedagógicas. A partir desse referencial, a análise das produções evidencia a natureza multifacetada da evasão escolar.

A categorização do corpus possibilitou identificar quatro eixos analíticos que, embora distintos, revelam dimensões interdependentes na constituição das trajetórias de evasão: a) Fatores socioeconômicos, políticos e contextuais; as produções desta categoria, enfatizam a evasão como expressão das desigualdades sociais, da precarização das condições de vida e das limitações das políticas públicas. A ênfase das produções indica que a evasão é compreendida como fenômeno estrutural, vinculado às condições de classe, trabalho precoce e vulnerabilidade social, evidenciando que os percursos de escolarização se constroem em contextos marcados por restrições objetivas. b) Fatores intraescolares e sistêmicos; nesta categoria destaca-se o papel da escola enquanto espaço de mediação institucional. Indicam que, problemas relacionados à gestão, práticas pedagógicas, avaliação classificatória e fragilidade das relações escolares contribuem para o afastamento progressivo dos estudantes.

Nessa direção, a recorrência de práticas avaliativas classificatórias e de organização escolar pautada na homogeneização indica que a escola não apenas reproduz desigualdades externas, mas também as produz internamente, ao hierarquizar trajetórias e distribuir desigualmente as oportunidades de aprendizagem. Essa dinâmica aproxima-se da crítica de Dubet (2008), ao evidenciar que a igualdade de tratamento, oferecer o mesmo a todos, pode, paradoxalmente, aprofundar desigualdades quando desconsidera as condições sociais e culturais dos estudantes.

Nessa perspectiva, o currículo assume papel central na produção das desigualdades escolares. Conforme Arroyo (2013), ao privilegiar determinados saberes e desconsiderar as culturas e experiências dos estudantes, a escola estabelece hierarquias simbólicas que definem quem pode ou não ser reconhecido como sujeito legítimo do processo educativo. Essa dinâmica contribui para o distanciamento progressivo dos estudantes, convertendo diferenças em desigualdades e reforçando trajetórias de insucesso escolar. c) Fatores individuais e subjetivos; as produções analisadas abordam as experiências juvenis, processos identitários e atribuição de sentido à escolarização, evidenciando, a tendência à responsabilização individual do estudante, ainda que suas decisões sejam condicionadas por fatores estruturais. Contudo, quando dissociada de seus condicionantes sociais e institucionais, essa perspectiva tende a reforçar uma leitura meritocrática do percurso escolar, na qual o sucesso ou fracasso é atribuído exclusivamente ao estudante. Diante disso, Dubet (2008) problematiza essa lógica ao demonstrar que a experiência escolar é

atravessada por relações de reconhecimento, pertencimento e sentido, sendo a evasão frequentemente a expressão de uma ruptura nesse processo, e não apenas resultado de escolhas individuais.

A atribuição de sentido à escolarização, portanto, não se constrói de forma isolada, mas na relação entre o estudante a uma instituição que reconhece ou nega suas experiências. Em articulação, Arroyo (2013) evidencia que a negação das experiências juvenis produz distanciamento e fragiliza o vínculo com a escola. Nesse sentido, as trajetórias escolares revelam não apenas escolhas individuais, mas processos de construção de sentido que se produzem nas relações entre estudantes e instituição. d) Indicadores de fluxo e insucesso escolar (processo cumulativo); esta categoria constitui o eixo central do presente resumo expandido, reunindo estudos que utilizam dados quantitativos e indicadores educacionais como base analítica. Parte-se da hipótese de que os indicadores de fluxo escolar, embora essenciais para o diagnóstico, tornam-se insuficientes quando dissociados das condições curriculares e institucionais que produzem o afastamento escolar. A centralidade dos indicadores quantitativos na análise da evasão escolar exige, contudo, uma leitura crítica quanto ao seu alcance explicativo. Ainda que permitam identificar padrões, tendências e desigualdades no fluxo escolar, esses indicadores não captam integralmente as experiências vividas pelos estudantes nem os processos institucionais que produzem o afastamento escolar.

Nessa perspectiva, conforme Dubet (2008), a justiça escolar não pode ser aferida exclusivamente por métricas de acesso, permanência ou rendimento, mas deve considerar a capacidade da escola de produzir condições efetivas de aprendizagem e reconhecimento. Assim, trajetórias marcadas por reprovação, infrequência e baixo rendimento não são apenas indicadores de desempenho, mas expressões de processos cumulativos de desigualdade que se constroem no interior da experiência escolar. Estudos baseados em dados do Censo Escolar/INEP indicam concentração da evasão nos primeiros anos do Ensino Médio, variações regionais significativas e forte influência de fatores socioeconômicos e familiares. Ao mesmo tempo, evidencia-se contradições importantes, como a redução simultânea das taxas de abandono e das matrículas, indicando limites na interpretação isolada dos dados.

A leitura das produções evidencia que a evasão não ocorre de forma abrupta, mas resulta de um percurso progressivo de fragilização do vínculo escolar, marcado por reprovações sucessivas, distorção idade-série, infrequência prolongada e baixo rendimento escolar. Os indicadores também têm sido utilizados como instrumentos de intervenção, por meio de protocolos de risco e programas de monitoramento da frequência, evidenciando a importância do acompanhamento contínuo das trajetórias escolares. Entretanto, a literatura problematiza a centralidade dos dados quantitativos, destacando que estes representam apenas parte da realidade e podem reduzir fenômenos complexos a métricas simplificadas quando descontextualizadas. Nesse sentido, os indicadores educacionais podem ser reinterpretados como expressões das trajetórias escolares, revelando processos, mediações e sentidos que se produzem e se articulam na constituição da evasão. Essa reconfiguração analítica permite compreendê-los não apenas como medidas de desempenho, mas como expressões de experiências escolares concretas, nas quais o currículo e as práticas institucionais atuam como mediações centrais na produção de pertencimento ou exclusão. Neste enquadramento, a

análise do estado do conhecimento possibilita compreender como diferentes dimensões estruturais, institucionais e simbólicas se articulam na produção da evasão escolar, indicando a necessidade de integrar abordagens quantitativas e qualitativas, para apreensão mais ampla do fenômeno (Arroyo, 2013; Dubet, 2008).

A análise do estado do conhecimento sobre evasão escolar no Ensino Médio (2014–2024) evidencia que o fenômeno é multifatorial e atravessado por dimensões interdependentes. As quatro categorias identificadas revelam diferentes enfoques analíticos, mas convergem na compreensão da evasão como processo complexo e socialmente condicionado. O recorte dos indicadores de fluxo e insucesso escolar permite evidenciar que a evasão se constitui ao longo do tempo, como resultado de trajetórias marcadas por processos cumulativos de rupturas escolares. Nessa perspectiva, as trajetórias escolares configuram-se como eixo analítico fundamental, na medida em que articulam processos, mediações e sentidos que incidem sobre a permanência e ou abandono. Sob esse enfoque, a análise deixa de privilegiar eventos pontuais e passa a considerar processos contínuos, possibilitando maior compreensão das dinâmicas de permanência e abandono. Os dados quantitativos mostram-se fundamentais para diagnóstico e formulação de políticas públicas, mas exigem leitura crítica e contextualizada. Desse modo, mais do que instrumentos de mensuração, os indicadores educacionais podem ser compreendidos como expressões das trajetórias escolares, revelando, ainda que de forma indireta, os processos institucionais e simbólicos associados à produção do insucesso escolar ao longo dessas trajetórias.

A análise reforça a necessidade de articulação entre diferentes dimensões explicativas, evitando reducionismos. A problematização da relação entre indicadores educacionais e justiça escolar permite evidenciar que a permanência, quando analisada exclusivamente em termos quantitativos, pode coexistir com processos de exclusão simbólica e pedagógica. Nessa perspectiva, o enfrentamento da evasão escolar requer não apenas o monitoramento dos indicadores de fluxo, mas a revisão das bases curriculares e das práticas pedagógicas que estruturam a experiência escolar. Conforme Arroyo (2013), a construção de uma escola socialmente justa implica reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e portadores de saberes, o que pressupõe a reconfiguração do currículo de uma lógica homogênea para uma abordagem que valorize a diversidade de trajetórias. Em diálogo com Dubet (2008), essa compreensão indica que a justiça escolar não se restringe à ampliação do acesso à escola, mas envolve a garantia de condições concretas de aprendizagem e permanência, articuladas à distribuição mais equitativa de oportunidades educacionais, ao reconhecimento das diferentes trajetórias e à construção de práticas pedagógicas que favoreçam o pertencimento e a aprendizagem dos estudantes. Como contribuição, o estudo propõe compreender os indicadores de fluxo e interrupções escolares como expressões empíricas das trajetórias escolares, ampliando sua função de medida para uma dimensão analítica que possibilita apreender os processos, mediações e sentidos que se produzem na constituição da evasão. Esse redirecionamento contribui para tensionar leituras tecnicistas do fenômeno e para aproximar a análise dos indicadores das experiências escolares concretas. Como implicações, destacam-se, a necessidade de políticas educacionais integradas e sistêmicas, o fortalecimento de mecanismos de monitoramento

do fluxo escolar, a articulação entre dados quantitativos e análises qualitativas e a centralidade da permanência com qualidade como eixo das políticas públicas. Por fim, o estudo evidencia lacunas na produção científica, especialmente na articulação entre indicadores educacionais e experiências escolares, indicando a necessidade de investigações que integrem diferentes abordagens analíticas para compreensão mais ampla do fenômeno.

Palavras-chave: evasão escolar; ensino médio; trajetórias escolares; justiça escolar; indicadores educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2025.

BIOÉTICA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO ÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE

DAL CERO, Ana Laura
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
analaurad.unoesc@gmail.com

TEDESCO, Anderson Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
anderson.tedesco@unoesc.edu.br

Financiamento: UNIEDU

A bioética consolidou-se como um importante campo interdisciplinar voltado à reflexão ética acerca das questões relacionadas à vida, à saúde, ao desenvolvimento científico e à preservação ambiental. O termo "bioética" foi introduzido pelo oncologista norte-americano Van Rensselaer Potter em 1970, em um contexto marcado por grandes avanços tecnológicos e científicos que passaram a exigir reflexões mais profundas sobre os limites éticos das ações humanas. Potter compreendia a bioética como uma "ponte para o futuro", defendendo a integração entre conhecimento científico, valores humanos e sustentabilidade ambiental, com o objetivo de promover a sobrevivência humana e a preservação da vida em todas as suas formas. Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo aprofundar os conhecimentos relacionados à bioética, seus fundamentos teóricos e suas aplicações práticas nas áreas da saúde e das ciências humanas.

O estudo foi desenvolvido entre os anos de 2022 e início de 2026, envolvendo estudantes dos cursos de Psicologia e Enfermagem da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). A pesquisa buscou proporcionar aos acadêmicos contato direto com os principais referenciais teóricos da bioética, estimulando reflexões críticas acerca da atuação profissional ética, humanizada e socialmente responsável.

A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Foram utilizados artigos científicos nacionais e internacionais, livros acadêmicos, legislações, documentos institucionais e códigos de ética profissional relacionados à bioética, ética em saúde e direitos humanos. As fontes de pesquisa foram selecionadas considerando critérios de relevância científica, atualização dos conteúdos e relação direta com os objetivos do estudo. Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a bioética ultrapassa os limites das discussões exclusivamente médicas, abrangendo também questões sociais, ambientais, culturais e psicológicas relacionadas à vida humana.

Nesse sentido, destacam-se os princípios bioéticos sistematizados por Beauchamp e Childress: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. O princípio da autonomia refere-se ao direito do indivíduo de participar das decisões relacionadas à sua vida e tratamento; a beneficência relaciona-se à promoção do bem-estar e da qualidade de vida; a não maleficência estabelece a obrigação ética de evitar danos físicos, emocionais e sociais; e a justiça refere-se à distribuição igualitária dos recursos e serviços de saúde.

Os resultados obtidos demonstraram que a bioética possui papel essencial na promoção de práticas profissionais mais humanizadas, éticas e responsáveis, especialmente nas áreas da Psicologia e Enfermagem. Observou-se que os debates bioéticos contribuem significativamente para fortalecer o respeito à dignidade humana, à diversidade, aos direitos dos pacientes e ao cuidado integral em saúde. A sociedade contemporânea é marcada por profundas transformações nas relações humanas, sociais e institucionais. O avanço tecnológico, a globalização e a valorização crescente da autonomia individual trouxeram importantes conquistas para a humanidade, porém também contribuíram para o fortalecimento de práticas sociais cada vez mais individualizadas. Nesse contexto, autores contemporâneos têm apontado para o enfraquecimento dos vínculos comunitários, para a redução da participação coletiva e para o aumento de sentimentos de isolamento, insegurança e fragmentação social. Diante desse cenário, a bioética amplia sua relevância ao oferecer instrumentos de reflexão sobre as formas de convivência humana e sobre os valores que orientam a construção da vida em sociedade. Mais do que analisar dilemas clínicos ou decisões relacionadas à saúde, a bioética passa a questionar os modos de organização social, os modelos de desenvolvimento econômico e as formas pelas quais os seres humanos estabelecem relações entre si e com o meio ambiente.

Nesse sentido, emerge o paradigma do Bem Viver como uma importante contribuição para o debate bioético contemporâneo. Originado dos saberes tradicionais de povos indígenas latino-americanos, especialmente das culturas andinas, o Bem Viver propõe uma compreensão ampliada da existência humana, fundamentada na coletividade, na solidariedade, na reciprocidade e no equilíbrio entre sociedade e natureza. Diferentemente das perspectivas centradas exclusivamente no crescimento econômico e no consumo, o Bem Viver compreende o desenvolvimento humano a partir da qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas, as comunidades e o ambiente em que vivem.

A proposta do Bem Viver dialoga diretamente com os princípios fundamentais da bioética ao defender a dignidade humana, a justiça social e o acesso equitativo aos recursos necessários para uma vida digna. Sob essa perspectiva, saúde não é compreendida apenas como ausência de doenças, mas como resultado de condições adequadas de moradia, alimentação, educação, saneamento, trabalho, lazer, cultura e participação social. Assim, a promoção da saúde torna-se inseparável da promoção da cidadania e dos direitos humanos.

A educação desempenha papel central nesse processo. Uma educação fundamentada nos princípios bioéticos possibilita o desenvolvimento da consciência crítica, da responsabilidade social e do respeito às diferenças. Ao

promover espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento, a educação bioética contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender os impactos éticos de suas decisões e de atuar de forma comprometida com o bem comum.

A inserção da bioética nos processos educativos torna-se especialmente relevante diante dos desafios contemporâneos relacionados às novas tecnologias, à circulação de informações e à crescente complexidade das relações sociais. Questões como inteligência artificial, uso de dados pessoais, manipulação genética, mudanças climáticas e desigualdades sociais exigem cidadãos preparados para analisar criticamente os impactos dessas transformações. Nesse contexto, a educação bioética não se limita à formação de profissionais da saúde, mas constitui uma necessidade para toda a sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se às contribuições das perspectivas decoloniais para a bioética. Historicamente, grande parte das teorias éticas foi construída a partir de referenciais europeus e norte-americanos, nem sempre considerando a diversidade cultural presente em diferentes regiões do mundo. As abordagens decoloniais propõem ampliar esse debate, valorizando saberes tradicionais, experiências comunitárias e formas alternativas de compreender a relação entre ser humano, natureza e sociedade. A bioética decolonial busca questionar estruturas de poder que historicamente produziram exclusões sociais, raciais, econômicas e culturais. Ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos e modos de vida, essa perspectiva contribui para a construção de práticas mais inclusivas, democráticas e culturalmente sensíveis. Dessa forma, amplia-se a compreensão de justiça social e de dignidade humana para além dos modelos tradicionais de análise ética.

Além disso, a crise ambiental global reforça a necessidade de uma bioética comprometida com a sustentabilidade e com a preservação da vida em todas as suas formas. As mudanças climáticas, a degradação dos ecossistemas e o uso excessivo dos recursos naturais evidenciam que os problemas ambientais não podem ser dissociados das questões sociais e éticas. A proteção do meio ambiente passa a ser compreendida como uma responsabilidade coletiva e intergeracional, exigindo decisões capazes de garantir condições adequadas de vida para as gerações presentes e futuras. Portanto, a aproximação entre bioética, educação e Bem Viver representa uma importante possibilidade de enfrentamento dos desafios contemporâneos. Ao promover valores como solidariedade, respeito à diversidade, responsabilidade coletiva e sustentabilidade, essas perspectivas contribuem para a construção de sociedades mais justas, humanas e comprometidas com a preservação da vida. Mais do que um campo de estudo, a bioética configura-se como um instrumento de transformação social, capaz de orientar práticas individuais e coletivas voltadas ao fortalecimento da dignidade humana e do bem-estar comum.

Também foi possível identificar que a bioética contribui para ampliar a consciência crítica dos profissionais diante das desigualdades sociais presentes no acesso à saúde, reforçando a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e democráticas. Outro aspectos importante identificado durante a pesquisa refere-se aos impactos dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade contemporânea. Temas como manipulação genética, reprodução

assistida, inteligência artificial, pesquisas científicas envolvendo seres humanos e uso de dados pessoais passaram a exigir reflexões éticas constantes acerca dos limites da ciência e das consequências dessas intervenções sobre a vida humana e o meio ambiente. Nesse cenário, a bioética apresenta-se como importante ferramenta de análise crítica e tomada de decisões responsáveis diante das transformações sociais e tecnológicas. Além disso, a pesquisa permitiu compreender que a bioética também se relaciona diretamente com a sustentabilidade ambiental e a responsabilidade coletiva. Potter defendia que a sobrevivência humana depende da preservação dos ecossistemas e do uso consciente dos recursos naturais, destacando a necessidade de uma ética voltada à proteção da vida e do planeta. Dessa forma, as discussões bioéticas contemporâneas também abrangem temas relacionados às mudanças climáticas, degradação ambiental, consumo excessivo e impactos das ações humanas sobre o meio ambiente. As discussões realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa contribuíram significativamente para a formação acadêmica e humana dos estudantes participantes, promovendo reflexões acerca da ética profissional, humanização da saúde, saúde mental, sustentabilidade e responsabilidade social.

A bioética mostrou-se indispensável para fortalecer práticas profissionais pautadas na empatia, acolhimento, respeito à diversidade humana e promoção da dignidade da pessoa. Conclui-se que a bioética representa um campo fundamental para compreender e enfrentar os desafios éticos presentes na sociedade contemporânea. Mais do que uma área de estudo, constitui uma importante ferramenta de reflexão crítica capaz de integrar ciência, ética, direitos humanos e sustentabilidade. A pesquisa evidenciou que a bioética possui papel essencial na construção de práticas profissionais mais humanas, conscientes e socialmente responsáveis, contribuindo para a promoção da qualidade de vida e do bem-estar coletivo.

Uma vida de relações líquidas, em que a ordem do dia é viver o individualismo, são laços humanos despedaçados, um sentimento generalizado de desconfiança em que o Outro irá prejudicar. O resultado disso, é a descrença de tudo aquilo que é coletivo ou público, será que vivemos o esfacelamento de nossas instituições sociais? Por isso, o paradigma do Bem Viver pode abrir possibilidades para superar muitas das problemáticas do contemporâneo, sobretudo em relação ao cuidado do Planeta Terra, as relações com demais etnias e a visão bioética de um futuro. O Bem Viver constitui-se em reflexões que priorizam o viver com dignidade, ou seja, com "[...] saúde, alimentação, água limpa, oxigênio puro, moradia adequada, saneamento ambiental, educação, trabalho, descanso e ócio, cultura física, vestuário, aposentadoria" (Garrafa, 2009, p. 8). Isso desafia os processos educativos a afirmar o valor da vida e do respeitar profundamente os modos distintos de ser, pensar, fazer e viver. Sendo assim, com urgência, precisamos pensar em uma bioética que rompam as visões colonizadoras e que promovam uma educação bioética.

Para tal, novas perspectivas futuras, sugere-se a ampliação de pesquisas relacionadas à bioética aplicada às tecnologias, saúde mental, inteligência artificial, sustentabilidade ambiental e direitos humanos, considerando os constantes avanços científicos e as transformações sociais da contemporaneidade. Também se destaca a importância

de fortalecer a formação ética dos profissionais da saúde e das ciências humanas, promovendo práticas comprometidas com a dignidade humana, justiça social e preservação da vida.

Palavras-chave: bioética; ética; educação; saúde.

REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, Tom L.; CHILDRESS, James F. **Princípios de ética biomédica**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP, 2005. Disponível em: Conselho Federal de Psicologia. Acesso em: 13 maio 2026.

GARRAFA, Volnei; PORTO, Dora. Bioética, poder e injustiça: por uma ética de intervenção. **Revista Bioética**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 35-44, 2003. Disponível em: Revista Bioética. Acesso em: 13 maio 2026.

GARRAFA, V. Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. **Revista Bioética**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 125-134, 2009.

PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Problemas atuais de bioética**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioethics: Bridge to the Future**. New Jersey: Prentice-Hall, 1971. Disponível em: Internet Archive. Acesso em: 13 maio 2026.

HOMOGENIDADE E HETEROGENEIDADE EM HENRI BERGSON: REFLEXÕES SOBRE OS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTL

PEREIRA, Angela Quintino
Universidade Regional de (FURB)
angelaquininoperira@gmail.com

KRAEMER, Celso
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
kraemer250@gmail.com

Financiamento: Bolsa Gratuidade FURB

O presente trabalho propõe um diálogo reflexivo sobre a filosofia de Henri Bergson e os tempos na Educação Infantil partindo de conceitos desenvolvidos pelo filosofo sobre o tempo homogêneo e o tempo heterogêneo. O objetivo é contextualizar e diferenciar os conceitos de tempo homogêneo e tempo heterogêneo, discorrer sobre a filosofia da duração e promover uma reflexão sobre o modo como são vivenciados os tempos na Educação Infantil a partir dos conceitos de tempo homogêneo e heterogêneo desenvolvidos pela filosofia bergsoniana. Este trabalho resulta de estudos que venho realizando em minha pesquisa de mestrado com o tema *Os tempos das infâncias na Educação Infantil*.

Para este estudo utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica apoiando-se teoricamente sobre as seguintes leituras: *Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência* (1927), Evolução *Criadora* (2015), *Matéria e Memória* (1990) e o *Pensamento e o Movente* (2006), como outras leituras sobre o tema abordado, colaborando na fundamentação teórica.

Henri Bergson publicou diversas obras em sua trajetória filosófica e intelectual. A sua primeira obra intitulada *Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência* (1927), resultado da escrita de sua tese e desde o início de seus estudos é notável a sua preocupação em compreender século XIX, período em que as ciências positivistas estavam em ascendência, o que colaborava para as contraposições aos pensamentos filosóficos e metafísicos da época. No capítulo II de *Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência* (1927), ele demonstra o conceito de tempo homogêneo e de tempo heterogêneo e suas diferenças, dando abertura ao conceito de duração. A *duração* é o principal conceito da filosofia bergsoniana traçando sua tradição filosófica e seu prestígio como pesquisador e excelente professor, o que lhe possibilitou, mais tarde, receber o prêmio Nobel. Retomaremos ao conceito de duração mais adiante no texto.

Em relação ao tempo na filosofia bergsoniana, apresentam-se dois modos de pensá-lo: o tempo homogêneo e o tempo heterogêneo. O tempo homogêneo, compreende-se como um tempo quantitativo e o tempo heterogêneo entende-se por um tempo qualitativo. Sobre o primeiro, o homogêneo, este tempo está relacionado com o espaço. O espaço é tudo que está na exterioridade, no universo e quando dizemos universo, referimo-nos a tudo que está no mundo, na exterioridade, ou seja, os objetos, as coisas, as representações, tudo aquilo que a inteligência humana deu um nome, definiu tamanhos, pensou quantidades definindo seus conceitos. "No espaço, só há partes do espaço, e em qualquer ponto do espaço em que se considere o móvel, obter-se-á somente uma posição" (Bergson, 1927, p.79). Desta maneira o que temos do mundo exterior, pode ser quantificado, mensurado, indiferente de sua natureza. Ele caracteriza este tempo como homogeneizado, quantitativo e espacializado.

> Exprime o fato de que, embora possamos recortar no universo sistemas para os quais o tempo é apenas uma abstração, uma relação, um número, o universo ele próprio é outra coisa. Se pudéssemos abarcá-lo em seu conjunto, inorgânico, mas entremeado de seres organizados, veríamo-lo tomar incessantemente formas tão novas, tão originais, tão imprevisíveis quanto nossos estados de consciência (Bergson, 2006 p.15).

Bergson distingue duas maneiras de o espírito conhecer: a inteligência e a intuição. As ciências utilizam a inteligência para pensar seus conceitos e assim produzirem seus conhecimentos científicos. Esta ocorrência se dá pela lógica da homogeneidade de que tudo pode ser calculado, medido, dividido, cronometrado, dividindo uma duração total em infinitas partes. A ideia do tempo homogêneo, que define conceitos, e a partir destas definições, mensura e fragmenta, tem seu modelo na física e na matemática, pois estas estabelecem os conceitos das

coisas e não veem as coisas em si, "num espaço homogêneo e indefinidamente divisível nossa imaginação desenhará uma trajetória e fixará posições: aplicando a seguir o movimento contra a trajetória, o fará divisível como essa linha e, como ela, desprovido de qualidade" (Bergson, 1990, p. 179). A partir do tempo homogêneo a inteligência organiza os acontecimentos do espaço universalizando as representações.

> Espaço homogêneo e tempo homogêneo não são, portanto, nem propriedades das coisas, nem condições essenciais de nossa faculdade de conhecê-los: exprimem, de uma forma abstrata, o duplo trabalho de solidificação e de divisão que aplicamos à continuidade movente do real para nela encontrarmos pontos de apoio, para nela fixarmos centros de operação, para nela introduzirmos, enfim, mudanças verdadeiras; estes são os esquemas de nossa ação sobre a matéria (Bergson, 1990, p. 174).

A intuição é a outra forma de o espírito conhecer, segundo Bergson (1990). É nela que a segunda dimensão de tempo intuída. Trata-se do tempo heterogêneo, é um tempo fluído, de continuidade, singularidade e multiplicidade, o tempo real em si mesmo, o tempo duração, oposto ao tempo homogêneo das ciências com seus

universais. O tempo heterogêneo, se insere no real, é o tempo em si mesmo, que se expressa no devir evolutivo da vida.

O tempo heterogêneo nos impulsiona a romper com as regularidades das rotinas que demarcam o nosso cotidiano, ultrapassando as camadas da homogeneidade quantitativas com intensidades qualitativas, movimentos, devires que não se sujeitam ao cronometrado, manifestando-se pela heterogeneidade, o extraordinário que se sobrepõe ao homogêneo.

> É incontestável que o espírito se opõe inicialmente à matéria como uma unidade pura se opõe a uma multiplicidade essencialmente divisível, que além disso nossas percepções se compõem de qualidades heterogêneas enquanto o universo percebido parece deve resolver-se em mudanças homogêneas e calculáveis. (Bergson, 1990, p.148).

A distinção entre o tempo homogêneo e o tempo heterogêneo colabora para adentrarmos ao conceito de duração. Duração, na filosofia bergsoniana, faz emergir um conceito próprio de tempo, diferente do tempo do nosso cotidiano, cronometrado, medido pelo relógio. A duração é um tempo fluido, qualitativo, múltiplo e singular, sobre o qual é impossível exercer divisão ou fragmentação. Pela duração acontece a evolução da vida, no tempo real, qualitativo e heterogêneo.

> Mas, como acreditaram que a inteligência operava no tempo, concluíram a partir daí que ultrapassar a inteligência consistia em sair do tempo. Não viram que o tempo intelectualizado é espaço, que a inteligência trabalha sobre o fantasma da duração, e não sobre a própria duração, que a eliminação do tempo é o ato habitual, normal, banal, de nosso entendimento, que a relatividade de nosso conhecimento do espírito provém precisamente disso e que, desde então, para passar da intelecção à visão, do relativo ao absoluto, não há que sair do tempo (já saímos dele); cabe, pelo contrário, reinserir-se na duração e recuperar a realidade na mobilidade que é a sua essência (Bergson, 2006, p. 28).

A duração se caracteriza pela preservação do passado no presente que, ao passar, se virtualiza, torna-se memória e a memória é aquilo que não cessa de durar. A memória do passado atua sobre o presente, em movimentos de atualização e virtualização, que se manifestam pelo devir. Os momentos que vivemos ao longo da vida são virtualizados, tornam-se parte da memória, estão presentes na duração. Passado e o presente se entramam na duração, num permanente devir que se modificada a cada atualização e virtualização, que se transforma em cada novo presente que passa e se instala na memória, como lembrança pura.

A duração, não se faz por justaposição de instantes imóveis ou uma repetição de universais nos singulares, apenas uma repetição do mesmo, que a inteligência fixa no espaço, "a realidade é crescimento global e indiviso, invenção gradual, duração: como um balão elástico que se dilatasse pouco a pouco assumindo a cada instante

formas inesperadas" (Bergson, 2006. P. 109). A duração se dá pelos movimentos contínuos, "por mais breve que se suponha uma percepção, com efeito, ela ocupa sempre uma certa duração, e exige consequentemente um esforço da memória, que prolonga, uns nos outros, uma pluralidade de momentos" (Bergson 1990, p). A realidade é devir, em cada novidade que se instala, em um passado que dura e um presente que não cessa de passar, preservando-se em memória duração.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, organiza-se como os demais espaços de educação da modernidade, está fundada sobre o tempo homogêneo. Estas organizações implicam diretamente no formato das rotinas fixas, sendo o modo operante de organizar seus currículos e a ocupação destes espaços, permeados pelo tempo cronológico. As rotinas dos espaços, pensados pela lógica da cronologia, moldam as crianças para viverem suas infâncias para o conhecimento das verdades universais, fixas, para um universo quantitativo, imóvel predominando sobre todo o mundo extenso.

Os dois modos de tempos apontados pela filosofa bergsoniana ocorrem em linhas divergentes, são distintas uma da outra, porém se cruzam nos cotidianos da educação infantil. As crianças são potência do tempo heterogêneo, são resistência da homogeneidade no espaço escolar, não se deixam capturar facilmente pelas rotinas fixadas e pelas verdades universais, são avessas às fragmentações disciplinares. Em contrapartida, os adultos, docentes, por vezes sem perceber e imersos pela cronologia imposta a eles desde sempre, precisam esforçar-se para deixar a criança viver a duração, a evolução da vida, potencializando ele mesmo a criação de movimentos para romper com a lógica da cronologia, do tempo espacializado.

A reflexão que propomos neste trabalho versa sobre compreender e distinguir o tempo homogêneo e o tempo heterogêneo, a partir da perspectiva filosófica de Henri Bergson, para pensar e vivenciar a Educação Infantil, pois a organização destas instituições, como já dito, está fundada sobre o tempo homogêneo. Como enfrentamento a este tempo maquínico, disciplinar, a filosofia da duração, oportuniza olhar para a(s) infância(s) e a (s) criança(s) como multiplicidades heterogêneas, como possibilidade de mudança, transformação, devir.

Palavras-chave: tempo homogêneo; tempo heterogêneo; educação infantil; devir; duração;

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução de João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1927.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BERGSON, Henri. **Bergson**: o pensamento e o movente. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **Bergson:** a evolução criadora. Tradução de Bento Prado Neto. 1. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

GALLEGO, Dopazo Antonio. **Bergson**: o intocável fantasma da vida. Tradução de Filipa Velosa. São Paulo: Salvat, 2015.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. **O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

ROQUE STRIEDER E (RE)FLEXÕES SOBRE SER HUMANO, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

GIRARDI, Aracéli
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
araceli.girardi@gmail.com

TEDESCO, Anderson Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anderson.tedesco@unoesc.edu.br

Este estudo e pesquisa de estágio pós-doutoral tem como foco a atuação acadêmica do Professor Educador Dr. Roque Strieder junto à formação dos seus orientandos/as no Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado e Doutorado. O estudo e pesquisa tem como base as contribuições a partir diversas publicações do professor educador Dr. Roque Strieder.

Os objetivos configuram conhecer e compreender as epistemologias que fundamentaram os processos formativos dos orientandos/as em suas dissertações e teses orientadas pelo professor educador Dr. Roque Strieder. Identificar diferentes perspectivas epistêmicas, éticas e formativas nos mestres e doutores orientados pelo professor educador Dr. Roque Strieder na condição de estudantes-egressos e, compreender os sentidos da formação humana para os orientandos do professor educador Dr. Roque Strieder na educação.

A partir do *currículo lattes* do professor educador Dr. Roque Strieder se fará uma escolha representativa dos orientandos/as e a realização de entrevistas para seus orientandos/as. E assim, quiçá uma alternativa, um desafio para embates provocativos sobre questões atuais da educação, de direitos, de cultura, de história, de sociedade e de formação humana.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa no estágio Pós-doutoral, é oriunda ao interesse em dar continuidade aos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc, principalmente a mediação do professor educador Dr. Roque Strieder na formação de seus orientandos/as no Mestrado e no Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa "Processos Educativos".

Roque Strieder nasceu em Itapiranga, no estado SC, no dia 30 de setembro de 1955. Filho de Arno Pedro Strieder (+) e Maria Elisabeta Schröer Strieder (+) numa família composta por 12 irmãos. Em 06 de janeiro de 1978 casou-se com Anastácia Eidt Strieder, dessa união nasceram seus três filhos que lhe deram 4 netas e 01 neto. No ano de 1978, graduou-se em Ciências 1º Grau pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí. Dando continuidade aos estudos, em 1983, graduou-se em Ciências Licenciatura Plena Com Habilitação em Matemática

pela Faculdade de Filosofia e Letras de Ijuí. No ano de 1986, especializou-se em Matemática pela Unijuí/RS. Em 1991, sua segunda especialização em Administração Escolar pela UFSC/SC. No ano de 1996, recebe o título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Em 1999, titulou-se Doutor em Educação, pela Universidade Metodista de Piracicaba. Assim, sendo o primeiro Doutor da Região Extremo Oeste de Santa Catarina.

Inicia sua trajetória de atuação profissional, pedagógica e humana junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc em 01 de agosto de 1991, até o ano de 2022. Atuou como professor na Educação Básica, especialmente no ensino fundamental e no ensino médio, iniciou em 01 de setembro de 1973 em classe multisseriada. Posteriormente, sua trajetória junto a Unoesc, configura-se por meio de diversas possibilidades de atuação, desenvolvendo diferentes funções e responsabilidades. Entre as distintas funções desenvolvidas pelo Professor Educador Dr. Roque, é sabido que no ano de 2000 até maio de 2008 atuou como Pró-Reitor de pesquisa, Pós-Graduação e extensão da Unoesc – Campus de São Miguel do Oeste, eleito por alunos, professores e técnicos administrativos. Na revista Visão Global da Unoesc, entre os anos de 2007 até 2010 colaborou como editor. Sua atuação profissional abrangeu os cursos de graduação, especialização e junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação.

O Professor educador Dr. Roque, atuou como pesquisador em vários projetos de pesquisa, entre eles, o PIBIC/CNPq e da Fapesc, e em projetos com fomento local. Sua principal experiência encontra-se na área da Educação, com ênfase em Educação, nos seguintes temas: Pensamento complexo; formação humana; Aprendizagens como experiências em vida; Biociência e biopoder. Suas proposições são oriundas de diversas fontes, entre elas, as ideias e concepções de Hugo Assmann, Michel Foucault, Humberto Maturana, Francisco Varela, Giorgio Agamben, Henri Atlan, Edgar Morin entre outros tantos cientistas que foram e ainda são de fundamental importância para sua formação. Vale ressaltar que o cientista Hugo Assmann foi quem orientou o professor educador Dr. Roque Strieder em sua trajetória do Doutorado em Educação. E como forma de homenagear seu orientador, o professor educador Roque Strieder elaborou e escreveu um lindo e reflexivo texto sobre o pensamento e reflexões de Hugo Assmann sobre o ser humano, a educação e a aprendizagem.

Professor educador Dr. Roque nos chama atenção, que na modernidade contemporânea já não cabe a nós professores sermos porta-vozes a fortalecer e preservar a ideologia neoliberal, nem o capitalismo mercantilista focando como centralidade o dinheiro e as apropriações, portanto, uma quase plena desconsideração à individualidade humana, a *persona* humana. Qual é, enfim, a função das instituições escolares, das políticas educacionais ensinar? Instruir? Possibilitar o *educcere,* o educar-se, o formar-se ser humano? O que cabe ainda de educação à família, diante do desmonte intencional conduzido e implementado pela modernidade, centralizada no controle e cooptação da intimidade em prol do mercantilismo utilitarista? Qual papel formativo cabe delegar aos meios de comunicação,

às tecnologias, sejam analógicas, eletrônicas ou digitais, às políticas de regulação, à economia, aos fármacos? O que fazemos delas e o que elas fazem conosco, quando lhes outorgamos estruturas e funcionalidades não humanizadoras?

Deste modo, dialogar sobre a educação, também é dialogar sobre o ser vivo, em particular o ser humano. Conversar sobre vida e viver, sobre as experiências, sobre ser/fazer-se humano. Então, por sentir-me responsável por esta pesquisa, me arrisco a apresentar considerações sobre a educação e sobre a vida – história de vida e de viveres do Professor educador Dr. Roque Strieder. Um apanhado de ideias filosóficas, imbricadas ao seu constante vir-a-ser de coordenações de coordenações de condutas e fazeres. E assim, tudo aquilo que contribuiu para lhe constituir enquanto pessoa humana configurando seu ser criança, filho, adulto, homem, pai, educador, mestre, doutor e orientador do PPGEd. Trata-se de algumas interpretações, reflexões e ressignificações. Um pouco dos caminhares vividos e construídos entre sua atuação e as possíveis implicações formativas no coexistir de seus orientandos – mestres e doutores. E assim, co-criar um elo de alternativas e reflexões possíveis para este estudo de pesquisa. Na construção deste estudo e pesquisa, é relevante compreender a condição de observador ao observar e ser observado. Reconhecer que o mundo vivenciado modifica-se, transforma-se; modifica-me e transforma-me.

Então pergunto: Quem é o Professor Educador Dr. Roque Strieder? E ouso dizer: um pouco de cada experiência vivenciada, de tudo o que acontece em seu coexistir, um pedacinho de todas as pessoas que ele encontrou, dos livros e teorias que leu, de tudo o que escreveu e escreve, de tudo aquilo que ele soube e possa sentir. Ele é parte das recordações de muitas individualidades humanas e de tudo que já viveu até aqui. Inesquecível para muitos de seus orientandos, temidos por outros, assim é o Prof. Educador Dr. Roque, sábio, querido e estimável mestre.

E, muito antes das orientações, ainda nas aulas do componente curricular Epistemologia e Educação, certo dia, em uma de suas aulas fui fisgada pela isca da temática amar. Nesse momento aceitei, agarrei e fiz dela minha temática de estudo e pesquisa, com vistas para a construção da dissertação de mestrado. Juntos, professor educador Dr. Roque e eu construímos e realizamos uma linda pesquisa. A partir da Biologia do Amar, uma concepção desenvolvida por Humberto Maturana e Ximena Dávilla, com a premissa básica de que o amar é a base e o fundamento de todo ser vivo. Reconheci e aprendi que o amor é biológico e o amar é a ação presente no constante vir-a-ser de todo ser vivo, imbricado ao seu ser/fazer. Amar é a aceitação mútua de si e do outro como ser legítimo na diferença. A Biologia do Amar traz a abertura para alguns princípios formativos, como o respeito, a sensibilidade, a colaboração, a aceitação, a ternura, a acolhida, o cuidado, a amorosidade, entre outros. Nisso tudo, compreende-se que na ausência, na negação do amar, nós seres humanos adoecemos.

Meu caminhar pela pós-graduação, segue o percurso para a confirmação do Doutorado em Educação. Mais uma vez, tendo o Professor Educador Dr. Roque como orientador, aliás um sonho sonhado juntos – Doutorado. Nessa trajetória, seguimos pelo viés da Autopoiese e da Biologia do Conhecer. Ambas as concepções desenvolvidas por Maturana e Varela, pensadores chilenos. A autopoiese procura compreender e explicar 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, possibilita compreender não somente a origem dos seres vivos, mas sua existência 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, auto-fazer-se, autoconstruir-se.

A Biologia do Conhecer tem um pressuposto conceitual relacionada ao ser vivo vivente, que elucida a organização e a autonomia, como dinâmicas estruturais recorrentes do organismo e seu meio de existência. Para os autores (1997) a Biologia do Conhecer pressupõe que somos antes de mais nada seres emocionais e não racionais, como prega a lógica cartesiana. Os autores afirmam, que 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 vivencial.

Nesse sentido, a Biologia do Conhecer e a Autopoiese configuram uma alternativa de possível resistência à maquinaria capitalista, maquinaria biopolítica e do biopoder na sociedade moderna. Ambas as concepções contribuem para mudar nossa maneira de tecer reflexões relacionadas à pessoa humana, não só como pessoa humana produtiva, escravizável e normatizável, mas também como uma possibilidade no viés de um humano sensível, consciente e corresponsável. Uma individualidade humana cultivada para a aceitação de si, aceitação mútua do outro e da biosfera. A Autopoiese e a Biologia do Conhecer evidenciam a evolução humana do ser humano, evocam o fenômeno cognitivo e as interações humanas em contínua circularidade junto às ações e condutas de coordenações consensuais humanas.

E, nesse processo de viveres e conviveres possíveis torna-se imprescindível a abertura para um diferente desafio, capaz de reconhecer significativas reflexões educativas e suas implicações com base na formação e no coexistir dos mestres e doutores orientados pelo Professor educador Dr. Roque Strieder. Nessa trajetória de estudo e pesquisa de estágio pós-doutoral, faz-se necessário traçar metas, objetivos, referências e principalmente a metodologia que dará suporte ao desenvolvimento da pesquisa. Portanto esse estudo e pesquisa tem como caminho metodológico a explicação. Maturana tem um jeito particular de compreender o como se faz ciência, não essa lógica subjetiva ou de leis universais, onde o experimento é a mesma coisa que a explicação do experimento ou da experiência. Humberto Maturana propõe uma explicação relacionada ao conhecer, ao conhecedor e ao observador observado. Entretanto, Maturana (2014, p. 24) questiona: "qual é meu objetivo? Meu objetivo é explicar o fenômeno do conhecer. Mas para explicar o fenômeno do conhecer, o que tenho que fazer é explicar o ser humano; explicar este conhecedor, que sou eu ou qualquer um de nós". Para Maturana (2014) a ciência representa uma atividade humana e, em que qualquer ação realizada por um cientista possui validade e significado, como qualquer outra atividade humana,

no contexto de coexistência humana. Assim, no suceder do viver, juntamente com a práxis acontecem o viver e a linguagem.

A pesquisa é de natureza bibliográfica e com uma abordagem metodológica com base na epistemologia fundamentada por meio da explicação. Essa pesquisa encontra-se firmada na concepção epistemológica, pois, envolve a questão da concepção de ser humano, de vida, de viver, de mundo e do conhecer, pois "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).

Segundo Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa bibliográfica tem por finalidade levar o pesquisador "[...] a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema estudado". Dalbosco (2010, p. 43) afirma que, "a pesquisa teórico-bibliográfica reporta-se [...] a um âmbito nitidamente conceitual, dizendo respeito, normalmente, ao processo de reconstrução e reflexão de teorias e conceitos de um determinado autor, obra ou tradição intelectual". Compreende-se que a pesquisa bibliográfica "considera o diálogo com autores e teorias atuais ou do passado, o centro de sua investigação" (p. 44).

Para melhor embasar esse estudo e pesquisa, optou-se pela contribuição da entrevista. Pretende-se realizar entrevista com questões *semi-estuturadas* com orientados do Professor educador Dr. Roque. Nas proposições de Triviños (1987, p. 146) a entrevista com questões semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das manifestações dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista com questões semi-estruturadas "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações Triviños, 1987, p. 152). Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista com questões semi-estruturadas está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

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. Tudo isso, requer diferentes imaginários, diferentes agires/fazeres educativos e pedagógicos. Tudo isso, tendo em vista o ser, o fazer e o educar presente na epistemologia pedagógica do Professor educador Dr. Roque Strieder, ou seja, "educar autopoiético". Imbricado as concepções da Biologia do Conhecer, da Autopoiese e da Biologia do Amar, concepções desenvolvidas pelo pensador e cientista Humberto Maturana.

Palavras-chave: Biologia do Conhecer; Autopoiese; Biologia do Amar; Ser humano; Educação.

REFERÊNCIAS

DALBOSCO, Claudio. **Natureza da pesquisa em educação:** abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, L.M.P. Pesquisa, ensino e extensão no campo filosóficoeducacional: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina-PR: EDUEL, 2010.

MATURANA, Humberto Romesín. VARELA, Francisco Garcia. **DE MÁQUINAS A SERES VIVOS AUTOPOIESE**- a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA R., H. **Cognição, ciência e vida cotidiana/** Humberto Maturana; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. -Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014a.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O DISCURSO DO ÓBVIO NO COTIDIANO ESCOLAR: RELAÇÃO COM O OUTRO E ALTERIDADE NA PERSPECTIVA DE LEVINAS

BERTOLETTI, Bruna Troiani
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
brunatbertoletti@gmail.com

A proposta de investigação articula-se com a Linha de Pesquisa Processos Educativos e com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESC. A escolha do tema está relacionada ao interesse pela discussão da alteridade, temática que já foi publicada como capítulo do livro *Educação e Diversidade: múltiplos olhares*, intitulado Alteridade e Inclusão: Elementos Necessários e Facilitadores no Processo de Aprendizagem. Nesse trabalho foram discutidas relações entre alteridade, inclusão e processos de ensino e aprendizagem.

A alteridade pode ser compreendida como elemento fundamental para o trabalho docente, pois influencia diretamente as relações estabelecidas no ambiente escolar sob os princípios éticos de reconhecimento da singularidade do outro, pois pressupõe que cada estudante é um sujeito único, com sua própria história, experiências e necessidades. A partir da responsabilidade ética: "É em termos éticos que descrevo a subjectividade. A ética, aqui, não aparece como suplemento de uma base existencial prévia; é na ética entendida como responsabilidade que se dá o próprio nó do subjectivo" (Levinas, 1988, p. 81).

Trata-se também do acolhimento e da escuta porque as relações pedagógicas tornam-se mais humanizadas quando são construídas com base no respeito, na escuta sensível e na valorização das diferentes vozes presentes na escola. Do respeito as diferenças pois o reconhecimento do Outro favorece práticas educativas inclusivas, capazes de respeitar diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e cognitivas. Da construção de relações dialógicas pois a alteridade rompe com relações autoritárias e hierarquizadas, de forma a favorecer processos educativos pautados pelo diálogo.

A partir dessas reflexões, torna-se pertinente questionar de que modo as relações interpessoais são constituídas no cotidiano escolar e como determinados discursos presentes no ambiente educativo influenciam a forma como os sujeitos são percebidos e reconhecidos. Nesse sentido, discutir diversidade de forma genérica pode não ser suficiente para compreender a complexidade das relações presentes na escola. Torna-se necessário refletir sobre quem são os sujeitos que frequentam o espaço escolar e de que maneira suas singularidades são reconhecidas no processo educativo.

A filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas aprofunda a compreensão da relação ética com o Outro ao defender que a subjetividade humana se constitui a partir da alteridade, sendo o Outro anterior ao eu e fundamento da responsabilidade ética nas relações humanas.

> A constituição do sujeito não se funda na autonomia do eu, mas na responsabilidade ética pelo Outro, uma vez que "a relação intersubjectiva é uma relação não-simétrica", na qual o sujeito se reconhece primordialmente como responsável por outrem. (Levinas, 1988, p. 55).

Nesse contexto, este trabalho é orientado pela seguinte problemática: de que modo o discurso do "óbvio", presente no cotidiano e nas práticas pedagógicas escolares, pode influenciar a constituição das relações educativas e o reconhecimento do Outro, à luz da filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas?

A metodologia deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e fundamentada na teoria levinasiana, com o objetivo de compreender como o discurso do "óbvio" presente no cotidiano escolar influencia as relações educativas e o reconhecimento do Outro. A pesquisa qualitativa possibilita analisar fenômenos sociais e educativos a partir de seus significados, interpretações e relações históricas, permitindo uma compreensão mais aprofundada das práticas e discursos presentes no contexto educacional.

A análise dos referenciais teóricos será realizada por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa das obras, buscando identificar categorias relacionadas ao discurso do óbvio, à alteridade e às relações educativas. Pretende-se compreender como determinados discursos, muitas vezes naturalizados no ambiente escolar, podem interferir na forma como estudantes e demais sujeitos são percebidos, reconhecidos e incluídos nos processos educativos.

O referencial teórico está ancorado, principalmente, na filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas, especialmente na compreensão de que a relação ética com o outro impede qualquer forma de objetivação, sendo a relação que antecede qualquer ato de compreensão. Sendo assim entende0se que o Outro não pode ser diminuído às estruturas do pensamento do eu, pois sua presença indaga eticamente o sujeito e exige responsabilidade diante da diferença e da singularidade humana.

O cotidiano escolar é atravessado por discursos, práticas e relações que, muitas vezes, são naturalizados e reproduzidos sem reflexão crítica. Entre esses elementos, destaca-se aquilo que pode ser compreendido como o "discurso do óbvio", entendido neste estudo como formas de pensamento e posicionamentos que se apresentam como naturais, universais ou incontestáveis dentro do espaço educativo. Esses discursos acabam influenciando a maneira como os sujeitos são percebidos, reconhecidos e inseridos nas relações que se constituem no espaço escolar.

Ao considerar a escola como espaço de formação humana e social, torna-se necessário problematizar práticas que tendem à homogeneização dos sujeitos, especialmente quando diferenças culturais, sociais, cognitivas e

identitárias passam a ser interpretadas como desvios em relação a um padrão considerado "normal". Nesse contexto, a filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas contribui para compreender que o Outro não deve ser reduzido a categorias pré-estabelecidas ou assimilado às expectativas do eu. Desta forma: "Com efeito, a responsabilidade não é um simples atributo da subjectividade, como se esta existisse já em si mesma, antes da relação ética. A subjectividade não é um para si: ela é, mais uma vez, inicialmente para outro" (Levinas, 1988, p. 82).

Essa reflexão torna-se relevante no campo educacional, pois as relações escolares frequentemente são marcadas por discursos que classificam comportamentos, capacidades e modos de aprendizagem a partir de padrões normativos. Expressões naturalizadas no cotidiano pedagógico, como a ideia de que determinados estudantes "não acompanham a turma", "não demonstram interesse" ou "não possuem limites", podem reforçar processos de exclusão e invisibilização. Embora muitas vezes sejam naturalizados como comentários comuns no ambiente escolar, esses discursos produzem efeitos simbólicos e concretos nas relações educativas e na constituição subjetiva dos estudantes.

A partir dessa perspectiva, discutir alteridade na educação implica reconhecer que os sujeitos não podem ser compreendidos apenas por critérios de rendimento, comportamento ou adequação às normas escolares. A ética da alteridade proposta por Emmanuel Levinas desloca o foco da centralidade do eu para a responsabilidade diante do Outro, concebendo a relação humana como fundamento da experiência educativa. Dessa forma, pensar a inclusão vai além do acesso ou permanência na escola, exigindo também o reconhecimento das singularidades presentes no ambiente educativo.

Conforme aponta Carvalho (2016), a perspectiva inclusiva pressupõe que a escola se reorganize para atender às necessidades dos estudantes, rompendo com modelos centrados na adaptação do indivíduo às estruturas já estabelecidas. Essa compreensão dialoga diretamente com a filosofia levinasiana, pois reconhece que o encontro com o Outro exige abertura ética para aquilo que escapa às expectativas e padrões previamente definidos.

Desse modo, refletir sobre o discurso do "óbvio" no cotidiano escolar torna-se fundamental para compreender como determinadas práticas pedagógicas e discursos podem contribuir para o enfraquecimento da alteridade nas relações educativas. Ao problematizar tais questões, o estudo busca evidenciar a importância de uma educação comprometida com a escuta, o reconhecimento das diferenças e a construção de relações pedagógicas mais humanas, éticas, críticas e inclusivas.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo possibilitam compreender que o discurso do "óbvio", presente no cotidiano escolar, não se constitui de maneira neutra, mas atua diretamente na forma como os sujeitos são percebidos e reconhecidos nas relações educativas. Muitas vezes naturalizados, determinados discursos e práticas acabam reforçando processos de padronização, silenciamento e exclusão, dificultando o reconhecimento das singularidades presentes no espaço escolar.

A partir da filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas, é possível compreender que a relação ética com o Outro exige responsabilidade, escuta e abertura diante da diferença. Nesse sentido, a educação não pode limitar-se apenas à transmissão de conteúdos ou à adaptação dos estudantes às normas institucionais, sob uma lógica meramente adaptativa, mas deve constituir-se como espaço de acolhimento e reconhecimento da diversidade humana sob os princípios ética. "Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum" (Levinas, 1988, p. 69).

Ao discutir a alteridade, evidenciasse que a relação ética se constitui a partir do encontro com um Outro que não pode ser reduzido às categorias do eu, mas que interpela o sujeito à responsabilidade. A compreensão do Outro como alguém que permanece para além de qualquer tentativa de assimilação ou redução evidencia a dimensão ética das relações humanas.

Na perspectiva levinasiana, o encontro com o rosto de Outrem rompe com atitudes de indiferença, dominação ou totalização, convocando o sujeito a reconhecer a singularidade daquele que se apresenta diante de si. Tal compreensão possui importantes implicações para o contexto educativo, uma vez que desafia práticas pedagógicas pautadas em generalizações e na naturalização das diferenças, favorecendo a construção de relações fundamentadas no acolhimento, no respeito e na responsabilidade ética. Assim, a educação pode constituir-se como um espaço de abertura à alteridade, no qual o reconhecimento do Outro se torna condição fundamental para a formação humana e para o estabelecimento de relações mais sensíveis e humanizadas.

Dessa forma, considera-se que discutir alteridade no contexto educacional implica repensar práticas pedagógicas, discursos e relações historicamente consolidadas, reconhecendo os estudantes em suas singularidades e experiências. Mais do que incluir sujeitos em estruturas já consolidadas, torna-se necessário construir espaços educativos capazes de acolher as diferenças sem reduzi-las a categorias normativas ou estigmatizantes.

A medida que a alteridade contrapõe o discurso do óbvio, esse discurso que é um discurso vazio, que é por um lado até mesmo excludente, faz-nos refletir sobre essas relações pedagógicas. A alteridade nos provoca para o encontro com o Outro, o qual reivindica a minha responsabilidade em relação a ele. Nessa relação de responsabilidade destitui-se o espaço do discurso do óbvio e abre lugar para a construção de um discurso ético em relação ao Outro, este que pode ser um estudante, ser um colega e até mesmo a si próprio.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões acerca da ética nas relações educativas, incentivando novas reflexões sobre o papel da escola na formação humana e na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com o reconhecimento do Outro.

Palavras-chave: alteridade; discurso do óbvio; relações educativas; escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa: Edições 70, 1988.

DIALOGICIDADE E (IN)JUSTIÇA EPISTÊMICA: PAULO FREIRE E MIRANDA FRICKER

KRAEMER, Celso
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
kraemer250@gmail.com

O tema do presente estudo é a dialogicidade de Paulo Freire e a injustiça epistêmica de Miranda Fricker. Ambos os conceitos abrangem uma reflexão profunda e sistemática das imbricações epistemológicas, das maneiras de praticar e validar o conhecimento, e as questões estruturais das sociedades, das formações políticas e dos estereótipos entranhados nas culturas. Nos dois autores se evidenciam os propósitos éticos e políticos de enfrentamentos às formas de exclusão e inferiorização provenientes de questões epistêmicas.

A pergunta que motiva esta pesquisa é quais relações se evidenciam entre o conceito de diálogo em Paulo Freire e o conceito de injustiça epistêmica de Miranda Fricker? Ante esta pergunta, o objetivo é debater as possíveis relações entre a educação dialógica, desenvolvida por Paulo Freire, e a noção de injustiça epistêmica, desenvolvido por Miranda Fricker. A metodologia do trabalho é hermenêutico-interpretativa, que consiste em leitura atenta e reflexão compreensiva do livro *Injustiça Epistêmica – o poder e a ética do conhecimento*, de Fricker, e dos livros *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *À Sombra desta mangueira*, de Paulo Freire, visando identificar alguns princípios de cada um destes conceitos filosóficos para, em seguida, apontar as possíveis relações entre ambos. Inicialmente, situamos cada um dos autores. Em seguida apresentamos seus conceitos, o que nos permite avaliar as relações possíveis e concluir sobre a pertinência da pesquisa para a área da educação.

Entre Freire e Fricker há distâncias geográficas e culturais. Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, teve a maior parte de sua infância na periferia do Recife, onde frequentou escolas precárias. Cursou Direito na Universidade Federal, mas não atuou na advocacia. Dedicou-se à educação, tendo suas primeiras experiências com a população pobre de Pernambuco e da região Nordeste do Brasil, como os excluídos do município de Angicos, no Rio Grande do Norte. Na Educação ele foi ativo na criação e transformação das bases epistemológicas, éticas e ontológicas da relação pessoas e mundo, educando-educadores e educadores educandos, investindo nas questões estruturais da injustiça social pela via dos saberes e conhecimentos excluídos e marginalizados, para que as pessoas conseguissem uma compreensão e transformação de si mesmas e do mundo à sua volta. A base ética e epistemológica de seu trabalho é a relação horizontal e inclusiva dos saberes e das pessoas. Em uma região do Brasil dominada pelo coronelismo, monocultura açucareira, secas/misérias intermináveis, paisagem urbana dominada pelos contrastes entre a miséria das periferias e a abundância dos palácios, neste *chão* das injustiças, Freire teve sua formação moral, intelectual, humana, sentindo no próprio corpo os efeitos da miséria e da exclusão.

Miranda Flicker nasceu na Europa, Reino Unido, no dia 12 de março de 1966, quando Paulo Freire já estava com 45 anos e estava no terceiro ano de exílio, iniciado em setembro de 1964, em função do golpe militar que o manteve preso por 72 dias, acusado de ser subversivo (ser subversivo ante o autoritarismo é coerente com a ética de Freire, engajada e comprometida com a igualdade e a justiça, posturas que soam agressivas e perigosas às ditaduras). Diferentemente de Freire, Miranda Fricker teve uma educação *de primeiro mundo* e desenvolveu sua carreira acadêmica na Europa, Reino Unido, o *top* do Primeiro Mundo da época. Formou-se em Filosofia, com doutorado nesta área, na conceituada Universidade de Oxford. Fez sua carreira profissional na filosofia moral e na epistemologia social. Desde 2022, também é professora da New York Universiti, nos Estados Unidos.

Em seu livro *Injustiça Epistêmica – o poder e a ética do conhecimento*, objeto de análise desta pesquisa, Miranda Fricker dialoga em profundidade com as formas de injustiça social, étnica, cultural e circunstancial. Por ser uma obra vertida da Filosofia, o livro tem relevância para múltiplas áreas, como o Direito, Psicologia, Assistência Social, História e, foco de nosso interesse, Educação. A atuação intelectual de Miranda Fricker "é uma entre várias vozes numa luta pela igualdade" (Costa, 2023, p. 17).

O conceito de justiça e de injustiça, no sentido epistêmico ou curricular, apenas mais recentemente vem sendo associado à educação (Ponce, 2016; Silva, 2018; Ponce e Araújo, 2019; Albuquerque e Souza, 2023; Costa, 2023; Mardegan, 2023; Fricker 2024; Porto, 2024; Campelo, 2025). Veja-se que estas publicações são todas do século XXI, assinalando que o conceito de justiça passou a ter um novo horizonte de reflexão, mas também de propósitos práticos, na educação, não mais restrita ao sentido sociológico, mas abarcando questões internas do enfrentamento político dos saberes e das maneiras de praticar os conhecimentos.

Quando se analisa a questão da relação justiça e educação longo do século XX, inicialmente se tem a impressão de que ela esteve subordinada às questões sociais, um predomínio da economia e da sociologia sobre o tema na educação. Isto se vê em diferentes autores, mas também em Freire, em livros como *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, ambos escritos no exílio, e *À Sombra Desta Mangueira*, um de seus últimos livros publicado em 1995 (Freire, 1980; 1987; 2022). Em todos eles Freire é incisivo sobre o papel da educação na promoção da justiça sociai, econômica e cultural.

Entretanto, um olhar mais atento sobre o diálogo em Freire torna explícito que ele tem uma profundidade muito maior do que uma simples estratégia didática ou uma militância sociológica. Trata-se de um princípio fundamental de sua Filosofia da Educação. Está baseado nos princípios do essencial inacabamento do ser humano (Freire, 2022), na transitoriedade do conhecimento, sempre se fazendo e refazendo (Freire, 1987), na reciprocidade e igual dignidade dos diferentes saberes (Freire, 1987), no necessário caráter coletivo da existência humana, dos conhecimentos e da superação da compreensão ingênua, incapaz de *se dizer* e se afirmar, para a emersão de uma compreensão crítica, capas de *dizer sua palavra*, se afirmar pela capacidade de pronunciar o mundo, suas injustiças, e atuar, com a *palavra* e a *ação*, no construção de um mundo mais justo (Freire, 1980; 1987).

Portanto, diálogo, dialogicidade, educação dialógica, em Freire, evidencia uma questão de fundo, a questão da justiça social, econômica, cultura, mas, sobretudo, a questão da justiça epistêmica que se expressa de modo inequívoco em seus livros. Todos eles são perpassados pelos princípios do respeito e consideração dos saberes de todas as pessoas, dentro e fora de seus grupos étnicos, sociais ou culturais. Isto evidencia que Freire foi um forte precursor da noção de (*in*)justiça epistêmica na educação.

Miranda Fricker desdobra o conceito de injustiça epistêmica em dois âmbitos que, embora com definições e domínios de aplicação distintos, se articulam e reforçam internamente: a injustiça testemunhal e a injustiça hermenêutica. Trata-se de um conceito potente para se abordar diversos aspectos da vida humana contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento e à formulação de políticas públicas e de legislações adequadas ao enfrentamento de preconceitos arraigados na cultura ao longo da história e que apenas nos dois últimos séculos passaram a ser vistos como formas de injustiça e exclusão, não mais como fatalidades da natureza que teria produzido tais desigualdades.

A injustiça epistêmica testemunhal abarca os preconceitos, as inferiorizações e silenciamentos epistêmicos oriundos "de construção causal e constitutiva da identidade social" (Fricker, 2024, p. 196), associados à cor da pele, à condição socioeconômica, a questão de gênero (pretos, pobres, mulheres, latinos, homossexuais, "menores" etc.). Trata-se de exclusões, inferiorizações, silenciamentos, motivados por preconceitos estruturais que atuam no nível epistêmico, que impede as pessoas de *levar a sério*, considerar válidos os dizeres, os saberes, *a palavra*, os testemunhos, os relatos, a visão de mundo dos inferiorizados na sociedade dos adultos-masculinos-brancos-escolarizados e com ascensão econômica.

A injustiça epistêmica hermenêutica abarca "o conhecimento do mundo social", evidenciando "que o poder social tem um impacto injusto sobre as formas coletivas de entendimento social", pois, enquanto certos modos de classificar comportamentos, atitudes, exclusões não são problema hermenêutico para quem se beneficia da fragilidade de conceitos adequados, os que sofrem os efeitos de certo *déficit* conceitual para identificar e categorizar práticas abusivas, opressoras, vivenciam "experiências sociais através de lentes obscuras, com, na melhor das hipóteses, significados inadequados para se apoiarem no esforço de torna-las inteligíveis" (Fricker, p. 196). É o caso de mulheres quando, por exemplo, não dispõe do conceito de *importunação* e de *abuso sexual* para dizer do seu sofrimento, tendo que se contentar com o conceito de *flerte*, que esconde o abuso e a violência praticados. É uma injustiça epistêmica hermenêutica pelo *déficit* conceitual que, de certa forma, incapacita o coletivo de compreender o que se passa nas relações *naturalizadas*, mas que contém e acobertam práticas de violência/injustiça.

A injustiça epistêmica hermenêutica refere-se a questões que abrangem práticas sociais que requerem conceitos adequados para fazer compreender o sofrimento vivenciado. Freire atuou neste âmbito da injustiça epistêmica hermenêutica quando ajudou trabalhadores a entenderem seu sofrimento a partir do conceito de exploração, no processo de compreensão crítica pela via epistêmica.

É curioso verificar a maneira como Fricker indica estratégias de enfrentamento da injustiça epistêmica: "o método de conscientização por intermédio de 'rodas de conversa' e o compartilhamento de experiências" (Fricker,

p. 196). Não há como não assimilar este método de Fricker com o método da educação dialógica dos *círculos de cultura*, praticados por Freire em fins dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 no Nordeste e ao longo de sua vida, na *Pedagogia Dialógica*.

Dirigindo-nos para as considerações finais, compreende-se que, mesmo consideradas as distâncias geográficas e culturais entre Freire e Fricker, não é necessário forçar ou distorcer os conceitos para identificar conexões e colaborações entre suas filosofias. Mesmo sendo vertidas de áreas e contextos distintos, ambas são filosofias com olhar atento para as injustiças culturalmente praticadas contra grupos humanos e seus saberes. Igualmente, ambos apostam no diálogo, na interação coletiva, como processos de constituição de novos saberes, de novas maneiras de *dizer* o que se passa, de emancipar a compreensão, para sair do mutismo ou incapacidade epistêmica e emergir, na linguagem e nas ações, para novas possibilidades da experiência humana, baseada na justiça epistêmica, na ética de relação *com* o outro, na vida coletiva.

Estes âmbitos são fundamentais para a educação. Eles constituem uma base filosófica para enfrentar e remover mecanismos que impeçam "que alguém adquira certas virtudes epistêmicas importantes, como a coragem intelectual" (Fricker, 2024, p. 215). É integrando as pessoas nos espaços de educação, pela mediação da construção coletiva de linguagens e saberes, que se efetiva a "educação da curiosidade em cujo exercício ela se constitui, cresce e se aperfeiçoa. [...] Só uma educação da pergunta aguça a curiosidade, a estimula e a reforça" (Freire, 2022, p. 29-30). No horizonte epistemológico, a Filosofia da Educação de Freire, com base na vivência coletiva dos saberes que se desvela pelo diálogo, é fundamental para a constituição de virtudes epistêmicas (Fricker, 2024), na emancipação de práticas de justiça cognitiva. É pelo diálogo que se efetiva o processo epistemológico: "primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente" (Freire, 2022, p. 29).

A aproximação entre Freire (diálogo) e Fricker (injustiça epistêmica) se mostra promissora para uma educação inclusiva, que contemple as multiplicidades, as diversidades e as singularidade. Assumindo a profundidade filosófica (epistemológica, ética, ontológica) do diálogo vivenciado por Freire se tem bases efetivas para promover a justiça epistêmica.

Palavras-chave: dialogicidade; injustiça epistêmica; círculos de cultura; Paulo Freire; Miranda Fricker.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria de Jesus Ferreira César de; SOUZA, Domingas Luciene Feitosa. Currículo, Justiça Curricular e a sua Ação Transformadora. **EDUCA Revista Interdisciplinar em Educação**, Porto Velho, v.10, p. 1-16, Jan./Dez, 2023.

CAMPELO, Talita da Silva. Formação de Professores para a Justiça Social, Educacional e Curricular: entre desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 17, n. 36, e803, 2025.

COSTA, Mariana Patrícia São Simão. **As Desigualdades de Género na Filosofia**: identificação de um problema e proposta de uma solução. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário) – Universidade do Porto, 2023. Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/en/pub_geral.show_file?pi_doc_id=420743

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FRICKER, Miranda. **Injustiça epistêmica:** o poder e a ética do conhecimento. Tradução: Breno R. G. Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2024.

MARDEGAN, Alexssandra Muniz. Injustiça epistêmica: a prova testemunhal e o preconceito identitário no julgamento de crimes contra a mulher. **Revista Brasileira de Direito Processual Penal**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 65-100, jan./abr. 2023.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

PONCE, Branca Jurema; ARAUJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074, jul./set. 2019.

PORTO, Matheus Macedo Lima. **Enfrentando injustiças epistêmicas**: a Corte Interamericana de Direitos Humanos e a abordagem dos estereótipos interseccionais. 2024. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Sergipe, 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e168824, 2018.

NARRATIVAS PRÓXIMAS E CONTEXTOS GLOBAIS: METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

BAROSSI, Christiane Oliveira de Jesus
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
chrystianeoli@yahoo.com.br

As metodologias de ensino são essenciais no processo educativo implementado nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao transformarem conhecimentos, informações e saberes, em aprendizagens significativas para os estudantes. É por meio das estratégias, procedimentos e técnicas, que os professores mediam o processo de aprendizagem, ao abordarem os conteúdos do componente curricular. Neste sentido, o componente curricular de História, por meio de metodologias de ensino transforma o aprendizado passivo em uma construção ativa e constante do aprendizado histórico, ao desenvolver a consciência histórica, crítica e reflexiva dos estudantes. Diante disso, torna-se possível a compreensão e interpretação do tempo presente, analisando o passado e projetando o futuro. No entanto, além das metodologias de ensino tradicionais do ensino de história, neste tempo presente, é de grande relevância as metodologias que se utilizam do ambiente e/ou espaço próximo dos estudantes, como o bairro, município e região, no sentido de conectar as vivências pessoais dos estudantes; aos contextos mais complexos. Neste sentido, as metodologias do ensino de história local e regional permitem que o estudante transite na trama da história, ao acessarem conhecimentos e saberes locais/regionais na interligação com os nacionais e gerais, construindo assim a sua identidade e pertencimento, condições fundamentais para o emergir do pensamento crítico e reflexivo.

A presente investigação se propõe ao estudo de metodologias do ensino de história local e regional, no contexto do Ensino Fundamental II, como subsídios necessários na superação de um aprendizado passivo, sem sentido e significado, e em prol de um ensino que possibilite a constituição de identidades e pertencimento dos estudantes. Assim sendo, na busca pela conexão entre os conhecimentos e saberes da História Geral e as vivências cotidianas dos estudantes, questiona-se de que forma as estratégias pedagógicas com base no espaço de vivência próxima e acessível (município/estado), são articuladas pelos professores, na promoção e desenvolvimento da consciência histórica e pensamento crítico-reflexivo nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tal problemática, possibilita constituir o objetivo geral, que é analisar a dinâmica das metodologias de ensino de história local e regional na Educação Básica, investigando como a articulação pedagógica entre os espaços de vivência próxima e os contextos globais contribui para o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento crítico-reflexivo em estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, busca-se compreender de que maneira as práticas didáticas que integram e valorizam experiências, memória e vivências cotidiana, se constituem condições para o desenvolvimento de narrativas e saberes históricos mais significativos para os estudantes. Além

disso, busca-se caminhos possíveis para uma prática docente que articule conhecimentos locais, regionais e o global, de forma crítica, reflexiva, contextualizada e relevante.

No que se refere ao âmbito metodológico, caracteriza-se por uma pesquisa exploratória de natureza bibliográfica, cujo intuito é desenvolver familiaridade e aprofundamento teórico, no que se refere as metodologias do ensino de história local e regional. A produção escrita, dialogou com os autores Bittencourt (2011), Jörn Rüsen (2001, 2012), Libâneo (2013), Eidt (2009) e Renk (2004, 2006), entre outros. Para tanto, o estudo se alicerça no levamento e análise de materiais que versam sobre o tema, em livros e artigos, os quais discutem a prática historiográfica na Educação Básica. A abordagem permite um embasamento sólido para a compreensão de como essas estratégias pedagógicas são articuladas, sem uma intervenção direta de campo, priorizando as contribuições de autores referencias no tema.

A reflexão busca contribuir para o desenvolvimento da capacidade do estudante de ler e interpretar o mundo por meio da história, a qual deixa de ser vislumbrada como narrativa linear e memorização de fatos históricos isolados, para de transformar em um instrumento de engajamento social, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, este processo se consolida e pode ser percebido, por meio do combate ao anacronismo, o que permite aos estudantes compreender o passado em sua alteridade e complexidade, em face ao tempo presente.

As metodologias de ensino são mecanismos essenciais no processo de aprendizagem dos estudantes, em qualquer etapa da Educação Básica. Essas uma espécie de conjunto de estratégias, técnicas, normas e diretrizes que orientam o processo educativo. De acordo com Libâneo (2013), a metodologia de ensino expressa a relação conteúdo-método, no sentido de que o método de ensino é o caminho para atingir os objetivos previstos nos processos de transmissão e assimilação dos conteúdos. É por meio das metodologias que se estrutura o aprendizado, tornando-o produtivo, motivador, significativo e com sentido. São as metodologias que definem e orientam como ocorrerá a mediação do conhecimento, promovendo o protagonismo dos estudantes, bem como, à criatividade e criticidade, em face aos desafios e situações que vivência, através de abordagens e perspectivas ativas e inovadores.

Deste modo, no que se refere ao componente curricular de história, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as metodologias de ensino são essenciais no que se refere a problematização das práticas e tendências tradicionais, em prol do pensamento crítico e reflexivo, a autonomia, protagonismo e consciência histórica dos estudantes. “A consciência histórica pode ser definida como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência do tempo transcorrido, de modo a poderem orientar sua vida prática no tempo presente” (Rüsen, 2001, p.57). Por meio da consciência histórica, o estudante consegue se entender/perceber como um sujeito histórico, situado em um tempo e espaço, orientando-se e percebendo as alternâncias, permanências, rupturas e transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Ao entender que a "[...] formação de uma consciência que permite ao sujeito orientar-se na vida prática [...]" (Rüsen, 2012, p. 41), é imprescindível a percepção e desconstrução do anacronismo. Ir contra a tendência de criticar o passado pela ótica do presente, possibilita que o estudante perceba a historicidade dos processos construídos e transformados pelas ações e intervenções humanas ao longo do tempo. Neste sentido, a consciência histórica, concebida como ferramenta de orientação temporal, dependerá da capacidade de compreensão do passado em sua complexa alteridade, ou seja, reconhecendo que os sujeitos históricos, culturas, tradições e sociedades de outras épocas, agiam, entediam e pensavam o mundo de maneira diferente do que se pensa hoje. Se não houver essa compreensão, a história se reduz uma simples narrativa estagnada e descontextualizada, não promovendo a análise, entendimento e a reflexão do tempo.

Deste modo, as metodologias de ensino no contexto do ensino de História no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), possibilitam o protagonismo dos estudantes, ao permitirem a conexão e o elo entre passado e tempo presente, cujo foco é a construção do raciocínio histórico e pensamento crítico/reflexivo, superando a memorização e formando sua consciência histórica perante as diversas realidades e contextos. O ensino deixa de ser uma narrativa linear de fatos históricos, grandes heróis e seus feitos, em prol da formação de um sujeito com capacidade de interpretar o mundo e se reconhecer com um sujeito histórico, que constrói a história com seus pares em suas relações cotidianas.

Neste contexto, assume função e/ou papel fundamental a abordagem de conhecimentos e saberes próximos a realidade dos estudantes, onde cotidianamente estabelecem suas relações com seus pares, sendo um agente e construtor da história, que se faz em todos os lugares, momentos e por todos. A partir do momento em que um sujeito percebe que a rua e o bairro onde reside, ou que as comemorações de sua cidade, possuem ligações com processos nacionais e globais, a apropriação dos conhecimentos se torna prazerosa e significativa, pois este se identifica como um sujeito histórico, entendendo que a sua história, da sua família, de sua cidade e de seu estado, não está desconexa da história geral do mundo. Segundo Bittencourt (2011), o processo de aprendizagem em História se torna significativa quando é possível articular a memória local e regional à história geral, possibilitando que o estudante desenvolva a consciência crítica de que ele habita um lugar que é, simultaneamente, palco de heranças específicas e de processos globais. O trabalho com história local e regional não significa ficar no espaço e/ou lugar pequeno, mas sim entender o micro como parte do macro, considerando que acontecimentos e fatos históricos mundiais direta e indiretamente, impactam espaços menores; e vice-versa.

A metodologia do ensino de história ao enforcar os saberes locais e regionais corrobora na construção da identidade do sujeito, por meio de estudos e que este se reconhece como sujeito histórico. No entanto, é preciso que a abordagem não seja ufanista, mas crítica ao revelar tensões e conflitos, desigualdades e figuras que foram apagadas das narrativas históricas dos espaços e tempos, no âmbito local e regional. Nesse sentido, o ensino de história precisa promover o diálogo entre a micro-história e os processos globais, minimizando o esquecimento

e isolamento dos conhecimentos locais e regionais. Ao problematizar estruturas de poder e resistências locais/regionais, a escola assume e cumpre a sua função social, que é de transformar a história e a memória em ferramentas de análise e reflexões, possibilitando que os estudantes compreendam as contradições do seu entorno são, em muitos momentos, reflexos e resultados de dinâmicas históricas mais amplas e persistentes.

Sob essa ótica, a reflexão crítica encontra amparo nas análises de Renk (2004, 2006), que defende a necessidade de uma desconstrução das narrativas históricas oficiais homogeneizadoras, baseadas no ufanismo ou exaltação de determinados grupos colonizadores. Para a autora, narrativas de cunho local e regional precisam ser compreendidas como campos de disputa e relações de poder, em que na maioria das vezes, silencia vozes e trajetórias de grupos e/ou sujeitos marginalizados. Na transposição dessa ideia para a didática histórica, estudar o espaço de vivência do estudante ganha novas camadas de profundidade: não se trata apenas de reconhecer o município ou a região, mas problematizar os discursos identitários que nele atuam. A articulação entre a micro e a macro-história, de acordo com o pensamento de Renk, capacita o estudante a questionar o seu próprio cotidiano e realidade. Ao analisar fatos históricos, fontes e memórias locais/regionais, o estudante identifica processos de exclusão e tensões sociais, convertendo a sala de aula em um espaço de alteridade e revisão crítica do passado.

Considerando a necessidade de identificar as vivências próximas, sem perder de vista a complexidade da História, as contribuições de Eidt (2009) e Tedesco e Eidt (2013) reforçam a discussão ao dar visibilidade sobre as microestruturas socioculturais e transformações do *ethos* no espaço local e regional, em especial no contexto do oeste Catarinense. O olhar de Eidt para o cotidiano e sobre a vida social evidenciam que o espaço próximo não é estático, e sim contextualizado e situado historicamente pela memória e relações humanas. Ao trazer essa visão para o ensino de História, é possível perceber que as vivências locais e em comunidade, atuam como espaços fundamentais de construção de identidade e o pertencimento. Ao estudar sua própria comunidade, o estudante dos Anos Finais percebe que a história também acontece no seu entorno. Isso conecta a realidade local e regional ao cenário global, demonstrando que o micro e o macro e articula; dando sentido e significado ao processo de aprendizagem.

Diante disso, o texto procura reforçar a relevância das metodologias de ensino voltadas para a história local e regional nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no que se refere a construção ativa de conhecimento. A integração e o diálogo pedagógico entre o espaço acessível, próximo e de vivência dos sujeitos em construção, e os contextos nacionais e globais, confere sentido e significado prático a grade curricular desta etapa da Educação Básica. Assim, a História vai gradativamente perdendo a conotação e interpretação linear, estática e com base nos grandes feitos heroicos e datas; para ser entendida como constante processo ativo, no qual o estudante/sujeito se identifica como um sujeito histórico e assume seu protagonismo frente aos acontecimentos, eventos e fatos históricos; os quais direta e indiretamente influenciam a sua vida e da coletividade.

A aproximação entre a micro e a macro história representa um forte e poderoso instrumento pedagógico no que se refere a construção e desenvolvimento da consciência histórica, conforme proposto por Jörn Rüsen. Ao

relacionar conhecimentos e saberes locais/regionais aos processos históricos de cunho geral, o ensino de História capacita e prepara os estudantes para a desconstrução do anacronismo, lhes possibilitando compreender o passado sob a ótica da alteridade e da complexidade. Neste sentido, essa intervenção didática permite que os estudantes possam realizar leituras, análises e interpretações do tempo presente com propriedade, compreendendo que estruturas, situações e contradições de seu tempo e espaço, são resultados e tem reflexos de processos históricos do passado, que persistem e incidem no contexto atual, no âmbito individual e coletivo.

Portanto, são necessárias práticas docentes e metodologias que evitem abordagens históricas ufanistas e desconexas da história local e regional, em detrimento as abordagens tradicionais, permeadas pela visão eurocêntrica. Neste tempo presente se fazem necessárias posturas críticas e reflexivas em relação aos conflitos, tensões e sujeitos historicamente marginalizados nas narrativas locais e regionais, os quais foram excluídos e enfrentam barreiras estruturais. Este estudo sinaliza que o papel do componente curricular de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação Básica, se cumpre e efetiva quando narrativas, memória e cotidiano se materializam em ferramentas de análise e reflexão do tempo e espaço presente. Deste modo, espera-se que a presente discussão teórica seja estimuladora de novos caminhas para a formação docente, vem como, a criação de estratégia metodológicas e pedagógicas que contemplem e valorizem a identidade e o pertencimento dos estudantes, consolidando um processo de ensino e aprendizagem que desenvolva habilidades e competências, no contexto de uma formação integral e para a vida; consolidando uma educação transformadora neste século XXI.

Palavras-chave: ensino de história; metodologias de ensino; história local e regional; consciência histórica; pensamento crítico-reflexivo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

EIDT, Paulino. O mestre único: professor comunitário no Oeste de Santa Catarina. **Poíesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 13, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2015. Disponível em: < https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/35974 > Acesso em: 25 maio.2026.

EIDT, Paulino. **Os Sinos se Dobram por Alfredo**. Chapecó: Editora Argos, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCOLIN, Ronise. O ensino de história local/regional como estratégia pedagógica, nas séries finais do ensino fundamental. **Revista ISCI**, 2024. Disponível em: < https://isciweb.com.br/revista/?view=article&id=1650-o-ensino-de-historia-local-regional-como-estrategia-pedagogica-nas-series-finais-do-ensino-fundamental >. Acesso em: 11 maio 2026.

RENK, Arlene Anélia. A identidade cabocla frente à frente com a colonização. *In*: COSTA, C. B. (Org.). **História, memória e identidade**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

RENK, Arlene. **Narrativas da diferença**. Chapecó: Argos, 2004.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**: fundamentos da didática da história. Tradução Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior Astrogildo; SANTOS, Franciele Amaral Rodrigues dos Santos Amaral. A investigação histórica nas aulas de História da Educação Básica. **Olhares & Trilhas**, *[S. l.]*, v. 22, n. 2, p. 238–250, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/43100>. Acesso em: 5 maio. 2026.

TEDESCO, Anderson Luiz; EIDT, Paulino. A transformação do ethos no Oeste de Santa Catarina. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 191-203, jan./jun. 2013. Disponível em: < https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/341 >. Acesso em: 26 maio.2026.

GOVERNAMENTALIDADE INCLUSIVA, MODELO SOCIAL E EDUCAÇÃO

BERTOTTO, Cláudio
Instituto Federal Catarinense (IFC)
claudio.bertotto@ifc.edu.bre-mail

A pesquisa objetiva estabelecer um diálogo entre os pressupostos da governamentalidade do pensamento foucaultiano, no que se refere a relação de normais e anormais com o fator deficiência. Também estudar suas possíveis relações com o modelo social de inclusão em uma perspectiva educacional ligada a formas de reconhecimento e inclusão para além da visão tradicional de deficiência pautada na biomedicina e nos modelos pode/disciplina. Para tal, há uma mudança no foco em direção aos arranjos sociais que estão para além dos mecanismos e análises tradicionais. Pensar a relação entre forma de poder, educação e inclusão, a partir dos conceitos de governamentalidade foucaultiana, redireciona o olhar e o sentido de pertencimento ao mundo.

A partir disso, a presente pesquisa é de cunho documental, bibliográfico e para tal faz uso de uma análise imanente como os textos de Foucault, como os textos e documentos que abordam a visão biomédica de deficiência e inclusão e com os textos que abordam o problema a partir da abordagem social. Portanto, o nosso propósito procedimental é o de efetuar uma leitura crítico imanente de algumas aulas e entrevista de Michel Foucault e de textos que tratam da deficiência a partir dos objetivos expostos acima. Para desenvolver nosso problema investigativo teórico, utilizaremos o referencial metodológico da hermenêutica. Ricoeur (1988, p. 17) define a hermenêutica como uma "teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos". Portanto, não se trata apenas de descrever o fenômeno, mas a ação de compreendê-lo, na busca do sentido da obra em relação com sua organização interna e suas implicações nas práticas de vida. Esta aproximação interpretativa sempre está em relação com a nossa percepção compreensiva da realidade em que nos encontramos, portanto, exige que reconheçamos a necessidade de dialogar com nosso tempo e nossa cultura numa perspectiva crítica, para além das aparentes neutralidades.

Destacamos momentos que se conectam no estudo sobre deficiência a partir do modo social, a deficiência e a educação em uma perspectiva inclusiva. No primeiro momento, com base no pensamento de Foucault, buscamos analisar sua concepção de poder e governamentalidade dos corpos e suas relações normativas. Destacaremos as obras que abordam o poder e as formas de subjetivação disciplinadoras. No segundo momento, realizaremos um diagnóstico de época buscando entender como nossa realidade socioeconômica, globalmente marcada pelos condicionamentos da ideologia neoliberal, vem impactando de maneira como percebemos a inclusão, principalmente sobre as práticas educacionais. Neste cenário, predomina a racionalidade formativa para uma subjetividade direcionada aos interesses do sistema de produção capitalista neoliberal, moldando subjetividades empreendedoras, individualistas

e atomizadas em si mesmos, regendo uma governamentalidade das mentes e dos corpos em consonância com a ideia de produtividade e desempenho. Por fim, no terceiro e último momento, vamos explorar a inclusão dentro dessa sociedade organizada a partir de saberes e técnicas. Nesse momento vamos explorar a literatura que diferencia e fundamenta os modelos biomédicos e os modelos sociais estruturantes da sociedade.

A pesquisa nos referenciais e marcos teóricos, primários e secundários, podem lançar luzes ao tema que é estabelecer um diálogo entre os pressupostos da governamentalidade do pensamento de Michel Foucault e suas possíveis relações com o modelo social de inclusão em uma perspectiva educacional. Também pode levar a pensar formas de reconhecimento e inclusão nas práticas educacionais que vão além da lógica eficiência e das competências do modelo neoliberal (Nussbaum, 2015).

Para análise primária repostamos aos textos e algumas categorias-chave das obras de Michel Foucault. Textos de Foucault como O Nascimento da Biopolítica (2008), Vigiar e Punir (2014), O Anormais ( ) lançam análises que tratam da governamentalidade dos corpos e dos modos como a sociedade dociliza e preciosa os indivíduos. Os mecanismos como as escolas, exércitos, famílias e hospitais, reproduzem uma estrutura social e normativa direcionando os indivíduos para um modo social preconcebido. Já os indivíduos que não se adéquam a esse modo social, como os deficientes – justificado pelas instituições de saúde ou escolares – são postos a marginalidade ou aprisionados.

> Isso nos permitiram, em seus últimos cursos e conferências, discutir a emergência de governamentalidades da inclusão escolar e das práticas inclusivas que legitima na atividade docente. Com isso, procurou ampliar as interlocuções com a bibliografia publicada sobre esse assunto e dar prosseguimento ao legado foucaultiano das relações da biopolítica com a vida, considerando os limites e as possibilidades de interlocução com outros contemporâneos. (Pagni, 2019, p.15)

Dessa forma, Foucault fez um mapeamento preliminar de filósofos e teorias gerais contemporâneas que poderiam contribuir para atualizar o diagnóstico da governamentalidade e a aposta foucaultiana em uma ontologia em que a vida – que resta ou que excede – ocupa o centro da atitude ética e das estratégias de resistência política no presente. Perspectivando esse modo social de ser, reelaborada com a atualização do projeto foucaultiano.

A definição da deficiência – anormalidade – enquanto idioma cultural eminentemente moderno liga-se, pois, a uma valorização do corpo como objeto de saberes, tecnologias e como elemento nas relações de poder ocorrida a partir da modernidade, se estendendo até a contemporaneidade (Foucault, 2021). Interessa portanto analisar o papel que viria a ser desempenhado pela emergência de um paradigma biomédico na nossa sociedade. Conforme afirma Foucault 1980, a medicina constituiu-se com uma armadura científica sólida – desde logo por

comparação com a psiquiatria – mas que se encontra, não obstante, igualmente imbuída nas estruturas sociais, forjando-se no seu discurso uma inédita relação entre o biológico e o político.

Assim o dispositivo biomédico é passível de ser interpretado como uma expressão particular da tecnologia do poder constituída pelo conhecimento científico. Na verdade, a real importância que Foucault confere ao corpo e ao conhecimento médico não é senão manifestação da centralidade que o autor atribui às formas de poder e enquadramentos de normalidade que acompanham o estabelecimento dos saberes da biomedicina, uma expressão da etnociência ocidental particularmente afeita a "produzir" realidade.

Já em uma bibliografia secundária e de ligação com a primária, encontramos Pedro Pagni (2019) que faz uma interlocução entre os textos de Foucault e as práticas de vida em relação a escola como meio estruturante entre o indivíduo e a sociedade. Assim, pontua Pagni (2019, p. 17): "ao analisar a distinção entre moral e ética na formação do sujeito, discutem-se as dificuldades de os saberes científicos e as tecnologias de biopoder compreenderem o éthos deficiente, explicitando seus limites na atuação da prática de alguns profissionais, dentre os quais se destaca o professor".

Outro marco bibliográfico secundário está nas pesquisas de Luciana Neves da Silva Bampi, Dirce Guilhem, Elioenai Dornelles Alves. As autoras, em um texto intitulado: *Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência*, publicado no ano 2010, analisam a diferença entre a visão biomédica e a visão social. Nessa abordagem é possível perceber que há uma predominância e também uma tendência em olhar as categorias da deficiência como algo ligado a saúde ignorando os modos sociais estruturantes que normatizam práticas de vida.

Assim o projeto de pesquisa, procura esboçar outro olhar sobre a inclusão escolar, em interlocução com a literatura sobre a temática, privilegiando a diferenciação governamentalidade e ética trazida pela voz do/a deficiente e pelo acontecimento que significa seu ingresso na escola.

Para as pesquisadoras Silva Bampi, Dirce Guilhem, Elioenai Dornelles Alves (2010, p.03)

> O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica de causalidade da deficiência. Para o modelo social, a sua causa está na estrutura social. Para o modelo médico, no indivíduo. Em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade.

Esse modelo social da deficiência, surgido nos anos 1960 no Reino Unido, propõe uma mudança na forma de compreender a deficiência. Diferentemente do modelo médico, que atribui a deficiência às limitações do corpo

do indivíduo, o modelo social entende que a desigualdade enfrentada pelas pessoas com deficiência é resultado das barreiras e da organização da sociedade.

Segundo essa abordagem, é importante diferenciar lesão e deficiência. A lesão refere-se a uma condição biológica do corpo, enquanto a deficiência é uma construção social, produzida pelas dificuldades impostas por uma sociedade que não está preparada para lidar com a diversidade humana. Assim, problemas como desemprego, exclusão social ou baixo acesso à educação não são causados apenas pela lesão, mas principalmente pelas barreiras sociais.

O modelo social também defende que as soluções para os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência devem estar no campo político e social, e não apenas no tratamento médico. Isso implica a criação de políticas públicas, acessibilidade e mudanças na organização social para garantir igualdade de participação.

Segundo Silva Bampi, Dirce Guilhem, Elioenai Dornelles Alves (2010, 7),

> foi na década de 1970, movimentos como a Union of the Physically Impaired Against Segregation reforçaram essa perspectiva, definindo deficiência como uma desvantagem causada pela forma como a sociedade exclui pessoas com lesões. Com o surgimento do modelo social, a ênfase dada às limitações físicas do modelo médico foi revista e, com isso, se abriu grande debate sobre as limitações do vocabulário usado para descrever a deficiência.

Assim, o modelo social desloca o foco do corpo individual biológico para a sociedade e seus mecanismos de exclusão, defendendo que a inclusão depende da remoção de barreiras físicas, culturais e institucionais. Dessa forma, a deficiência passa a ser entendida como uma questão de direitos, justiça social e cidadania. Ao abordar a deficiência como uma questão social e a lesão como uma questão biológica podemos encontrar mecanismos de inclusão e reconhecimento dessas particularidades, bem como envolver as instituições como a escola, Estado, famílias entre outras tantas como responsáveis no processo de inclusão.

Um primeiro resultado esperado é estabelecer um diálogo entre os pressupostos da governamentalidade do pensamento de Michel Foucault e suas possíveis relações com o modelo social de inclusão em uma perspectiva educacional emancipatória. Não negamos o fator biomédico e seus limitantes fisiológicos, mas colocamos o mesmo abaixo da estrutura e do modo social que organiza a sociedade.

Um segundo resultado esperado é pensar formas de reconhecimento e inclusão viáveis a nossa realidade. E por fim, fomentar tais formas de inclusão junto as instituições a fim de viabilizar a inclusão e a justiça social.

Palavras-chave: modelo social; governamentalidade; inclusão.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. ***Power/Knowledge***: selected interviews and other writtings. Nova Iorque: Harvester Wheatsheaf, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 1-9, jul./ago. 2010.
MARTINS, Bruno Sena, A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 264-271, set.-dez. 2015.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.doi: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1653

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusãoescolar. Pedro Angelo Pagni. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988

EPISTEMOLOGIA UNIVERSAL, EPISTEMOLOGIAS PLURAIS E A INJUSTIÇA EPISTÊMICA NA EDUCAÇÃO

IMHOF, Éden Luciana Boing
Centro Universitário para o Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)
eden@unidavi.edu.br

BASQUEROTE, Adilson Tadeu
Centro Universitário para o Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)
adilson.silva@unidavi.edu.br

O presente estudo, inserido no campo das discussões sobre epistemologia da educação, tem como tema a distinção da perspectiva universalista de epistemologia de uma perspectiva epistemológica plural. Com base nesta diferenciação, discutir a questão da injustiça epistêmica no contexto educacional.

O debate acerca de uma visão de pluralidade epistemológica tem ocupado uma posição importante nas discussões relacionadas à educação, principalmente pelas críticas ao modelo epistemológico tradicional na educação, que não levam em consideração outros saberes, oriundos das culturas locais, das experiências comunitárias, de práticas sociais emergentes ou de grupos periféricos. A convicção de uma epistemologia universal remonta à antiguidade e se reforçou na racionalidade moderna, fundamentada em perspectivas racionalistas, iluministas e eurocêntricas. Na perspectiva moderna se pressupõe a existência de uma razão única e universal como parâmetro legítimo de produção do conhecimento.

Neste processo, diferentes formas de saberes, dos povos originários, quilombolas, afrodescendentes, comunidades agrícolas, periféricas e saberes e populares, são excluídos, desqualificadas ou invisibilizadas nos espaços institucionais de educação, tanto nas escolas de educação básica quanto nas universidades. Os supostos modelos universais de conhecimento selecionaram determinadas formas de saber em detrimento de outros.

Nos espaços escolares, este processo de exclusão, silenciamento e hierarquização tem sido a base para práticas de injustiça epistêmica. Trata-se de uma prática epistêmica que tem sua centralidade na ciência eurocêntrica, branca e masculina, excluindo as experiências culturais, étnicas e sociais dos diferentes. A educação deixa de ser um espaço plural de saberes e passa a atuar como um espaço de validação epistemológica, situação que contribui para a desigualdade na credibilidade de saberes de certas pessoas, extremamente deflacionadas (Fricker, 2017).

Essa problematização trouxe à tona a manifestação de perspectivas teóricas que defendem a pluralidade epistemológica e que valorizam diferentes formas de conhecimentos. Autores como Walter Mignolo e Boaventura Souza e Santos propõem a construção de pensamentos plurais capazes de reconhecer saberes historicamente

marginalizados. Assim o pluralismo epistemológico representa a forma de inclusão de outros conhecimentos nos processos educativos, o que pode diminuir a injustiça epistêmica apontada por Miranda Fricker.

É neste sentido que o estudo tem como objetivo geral analisar as tensões entre uma epistemologia geral, universalista, e a perspectiva de epistemologias, múltiplas, plurais, simultâneas e colaborativas entre si. Com isto se busca compreender de que maneira tais perspectivas influenciam a produção da injustiça epistêmica na educação e atuar para sua superação. Os objetivos específicos visam: a) conceituar universalismo, pluralismo e injustiça epistêmica a partir das contribuições de Immanuel Kant, Boaventura Souza e Santos, Walter Mignolo e Miranda Fricker; b) compreender os fundamentos da racionalidade universal moderna e das epistemologias plurais; c) discutir como a injustiça epistêmica se manifesta nas práticas pedagógicas, nos processos educativos, bem como, possíveis maneiras de superar tais práticas de injustiça.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e teórica, desenvolvida a partir da análise de obras filosóficas e educacionais a partir dos autores selecionados.

A epistemologia, em filosofia, investiga a natureza, os fundamentos e a validade do conhecimento (Abbagnano, 2007). Interessa-se pelas maneiras pelas quais adquirimos os conhecimentos e as maneiras de classificarmos os válidos, verdadeiros e os não validados, meras opiniões inconsistentes. Uma das perspectivas que mais influenciou o pensamento moderno foi o universalismo epistemológico, relacionada às ideias e princípios universais, buscando validar e impor um único conhecimento para todos, sem levar em conta suas peculiaridades culturais, seu contexto histórico e social. (Santos, 2010).

Entre as principais referências desta perspectiva epistemológica está Immanuel Kant. A filosofia transcendental kantiana contribuiu significativamente para a construção de um conhecimento universal, ao defender, que o ato de conhecer resulta da relação entre estruturas racionais *a priori*, presentes no sujeito, e os conteúdos obtidos pela experiência, denominados a *posteriori.* (Kant, 2001). Kant sustenta que todos os indivíduos compartilham as mesmas estruturas racionais, consolidando uma concepção universal de conhecimento. A concepção kantiana, aliada à concepção da física e da matemática modernas se tornou base da racionalidade do conhecimento moderno ocidental, influenciando modelos científicos e educacionais, ao mesmo tempo que marginalizou outras formas de conhecimentos em contextos e culturas diferentes. (Santos 2010; Mignolo, 2003, 2007)

A crítica ao pensamento epistemológico universal tem crescido nos últimos tempos, influenciada por pensadores como Boaventura Souza e Santos e Walter Mignolo, que problematizam os efeitos do pensamento universal, especialmente no que se refere a saberes produzidos por grupos marginalizados.

Santos argumenta que a epistemologia dominante se baseia numa dualidade, a diferença cultural e a diferença política, o que suprimiu práticas sociais de conhecimento. O autor aborda e dá significado para o termo "epistemicídio, que faz relação à supressão dos conhecimentos locais" (Santos, 2010, p. 16). Essa dicotomia produz

"linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis [...] e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento" (Santos e Meneses, 2010, p. 27). Isto produz a exclusão e deslegitimação de sujeitos e saberes, praticando a injustiça epistêmica (Fricker, 2017).

Santos (2010) defende uma compreensão epistemológica que esteja pautada no diálogo entre diferentes e possíveis formas de conhecimento. Para o autor, nenhuma epistemologia é capaz de compreender sozinha a realidade. Então aquilo que não conhecemos não pode ser entendido como uma inexistência de outros saberes que são possíveis.

Santos e Meneses (2010) sugerem a multiplicidades de saberes, que reconhecem a pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Eles propõem uma interação entre e a valorização dos saberes, promovendo um movimento inclusivo. Estabelecem, assim, uma crítica à centralidade do conhecimento ocidental e à ideia de que existe apenas uma forma legítima de conhecimento. Para Santos, há diferentes grupos sociais construtores de conhecimento legitimado, que parte das suas experiências sociais e históricas, por eles vividas. Portanto, promovem o reconhecimento da diversidade epistemológica, incentivam o diálogo entre diferentes formas de saberes, em consonância com o que Freire (2025) já preconizava e praticava no Brasil e no mundo desde os anos de 1960. Desde esta época, ele questiona as hierarquias que colocam certa racionalidade como referências de todo conhecimento verdadeiro.

A crítica desenvolvida por Santos, em relação à hegemonia do conhecimento moderno, aproxima-se das reflexões de Walter Mignolo sobre a colonização e produção do saber. Embora partam de perspectivas distintas, eles questionam a pretensão universalista da racionalidade ocidental e defendem o reconhecimento de formas de saberes postos à margem. Neste sentido, Mignolo amplia o debate ao relacionar a universalização do pensamento europeu aos processos coloniais, evidenciando como a modernidade produziu a subalternação de saberes e sujeitos considerados periféricos.

As discussões propostas por Walter Mignolo contribuem para compreender o sistema colonial/moderno, que produziu hierarquias epistemológicas de alguns saberes sobre outros. A racionalidade ocidental consolidou-se como referência de conhecimento (Quijano, 2005). É neste contexto que o debate sobre epistemologias da diversidade e da multiplicidade emerge como uma crítica à ideia de um conhecimento único e universal. Para Mignolo (2007), essa lógica integra a colonialidade do poder e do saber, responsável por naturalizar modelos hegemônicos de conhecimento e silenciar epistemologias construídas fora dos referenciais ocidentais modernos.

O autor propõe a desobediência epistemológica (Mignolo, 2007, p.288), para que aconteça a ruptura com o pensamento hegemônico imposto. Sem essa ruptura, não será possível o *desencadeamento epistêmico* que representa a possibilidade de epistemologias plurais e diversas constituírem, também, formas de saberes validados,

uma "opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir." (Mignolo, 2007, p.296).

O autor ainda afirma que a "opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento" (Mignolo, 2007, p.290). Segundo ele, isso não quer dizer abandonar ou ignorar o que já foi instituído.

Mignolo pensa estes conceitos a partir do desenvolvimento do pensamento liminar (Mignolo, 2003) que se refere à produção de conhecimento que acontece a partir das margens da modernidade ocidental e das experiências de sujeitos subalternizados pelo colonialismo. Este pensamento também reconhece as epistemologias plurais produzidas por muitos outros indivíduos e conhecimentos já constituídos.

O pensamento abissal discutido por Santos e a desobediência epistemológica de Mignolo, relacionam-se com a noção de injustiça epistêmica de Fricker. Ao estabelecer divisões entre os conhecimentos considerados legítimos e aqueles invisibilizados ou desqualificados, a racionalidade moderna produz processos de exclusão epistemológica que afetam determinados grupos sociais em sua condição de sujeitos do conhecimento (Mignolo, 2003, 2007; Quijano, 2005; Santos, 2010; Fricker, 2017). Nesse sentido, saberes produzidos por povos originários, populações negras e grupos periféricos frequentemente são tratados como inferiores ou irrelevantes, configurando formas de injustiça no campo educacional e no campo social (Mignolo, 2003, 2007; Quijano, 2005; Santos, 2010; Fricker, 2017; hooks, 2024). É neste contexto que o pensamento de Fricker sobre injustiça epistêmica (2017) torna-se relevante, uma vez que a autora analisa como sujeitos podem ser prejudicados em sua condição de produtores de conhecimento.

Ao abordar este tema, Fricker apresenta o conceito de injustiça epistêmica, compreendido como "um mal cometido a alguém especificamente em sua capacidade de conhecedor" (Fricker, 2017, p. 17). Para a autora, esta injustiça manifesta-se de duas maneiras, a injustiça testemunhal e a injustiça hermenêutica. A primeira ocorre quando um sujeito tem sua voz desacreditada devido ao preconceito social e identitário. A segunda, refere-se à dificuldade de determinados grupos em compreender e interpretar suas próprias experiências em razão da ausência de recursos conceituais socialmente reconhecidos.

Fricker (2017) também desenvolve o conceito de poder identitário, relacionado à influência dos preconceitos sociais vinculados às identidades dos sujeitos nos julgamentos de credibilidade. Nesse processo, determinados grupos têm suas experiências e conhecimentos constantemente deslegitimados, o que reforça práticas de exclusão epistemológica no campo educacional.

Percebe-se que as relações entre uma epistemologia única, universal e as epistemologias plurais influenciam diretamente as formas pelas quais o conhecimento é produzido, reconhecido e legitimado no contexto educacional. A predominância histórica dos modelos universalistas fundamenta a racionalidade moderna ocidental, contribuindo

para a centralidade de certas referências epistemológicas, enquanto outros saberes e experiências permanecem invisibilizados. Em contrapartida, as epistemologias plurais evidenciam a importância de reconhecer as diversas epistemologias e ampliar o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Nesse sentido, a discussão sobre injustiça epistêmica permite refletir sobre os impactos das hierarquias do saber na educação e sobre a necessidade de construir as práticas educativas mais inclusivas e abertas às pluralidades de experiências e conhecimentos.

Palavras-chave: pluralismo epistemológico; diversidade de saberes, injustiça epistêmica; fundamentos da educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FRICKER, Miranda**. Injustiça epistêmica**: o poder e a ética do conhecimento. Tradução de Breno R. G. Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EdUSP), 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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. 107-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ENTRE O DESEMPENHO E O PENSAMENTO: DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E PERSPECTIVAS À LUZ DE MATTHEW LIPMAN

ALMEIDA, Esther
Universidade de Passo Fundo (UPF)
154690@upf.br

TREVIZAN, Jovano
Universidade de Passo Fundo (UPF)
184362@upf.br

Ao pensarmos a educação contemporânea[1], torna-se possível perceber o silenciamento que atravessa a experiência dos alunos. Inserida em uma estrutura regida prioritariamente pela transmissão de conhecimentos e pela centralidade das avaliações, a escola passa a operar sob a pressão constante de responder a resultados mensuráveis. Em uma lógica performática que resulta em um ensino feito, muitas vezes, sem uma preocupação efetiva com a aprendizagem significativa e com a formação humana dos estudantes. Nesse contexto, a reflexão não se apresenta como elemento central, pois, em um sistema orientado por métricas, em que o que importa é a busca de respostas corretas, pouco espaço é concedido ao posicionamento crítico, à construção de opiniões ou mesmo ao exercício do perguntar. Esses são sintomas da redução do espaço dialógico nas escolas. O enfrentamento desse cenário parece demandar a retomada do sentido clássico da escola, no qual práticas como ler, escrever, dialogar e questionar assumem papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo.

Se faz necessário a formação de sujeitos laborais que cumpram determinadas funções com excelência ou indivíduos que busquem o seu sentido e reconheçam seus objetivos com a intencionalidade de melhorar sua comunidade? Por isso da importância de fazermos a seguinte pergunta: No contexto da educação contemporânea, quais possíveis alternativas que favoreçam a formação de sujeitos dialógicos, críticos e criativos que sejam comprometidos com a vida em comunidade? Diante disso o objetivo desse texto é analisar criticamente a educação contemporânea regida por métricas e apresentar a proposta pedagógica de Lipman enquanto possibilidade para desenvolver o pensamento crítico e criativo, fortalecendo os aspectos dialógicos dos alunos.

O método de pesquisa pode ser entendido como caminho percorrido (Paviani, 2009), o respectivo texto caracteriza-se enquanto uma pesquisa bibliográfica orientada por textos clássicos, como os de Matthew Lipman (1990;1995) e Freire e Faundez (2022). Utilizando-se de uma postura hermenêutica, conforme Bachelard (1996), que está associado ao processo de leitura e compreensão do mundo contemporâneo. Ou ainda na visão de Gadamer

[1] Consideramos, aqui, dentre outras, as pesquisas de Dardot e Laval (2016), Nussbaum (2015).

(2002) o processo hermenêutico se dá por meio da leitura pela qual se dá voz ao texto através da linguagem que estabelece um horizonte de sentido do leitor (intérprete). Estabelecendo uma fusão de horizontes (do autor com o intérprete), configurando-se numa interpretação reconstrutiva, ou seja, se diz algo novo sobre o texto lido.

O texto estrutura-se em duas seções, na primeira temos como principal objetivo elucidar a dinâmica educacional na contemporaneidade, evidenciando como os conceitos que acercam a educação atualmente estão deturpados por uma intencionalidade mercadológica que se baseia em métricas e deixa de lado a formação do próprio sujeito como atuante de um meio social. Em nossa segunda seção, a proposição pedagógico-filosófica de Matthew Lipman que contribui para retomarmos o sentido clássico da escola, contribuindo na formação integral do sujeito, ou seja, um sujeito que seja mais democrático em sua comunidade.

Uma das principais características que constitui os seres humanos é a racionalidade, entretanto, atravessamos tempos que nos fazem refletir sobre nossa própria condição racional. Até o século VI a.c, não se tinha o devido cuidado para com essa potente vantagem que o ser humano tinha sob outras espécies, a partir dalí temos uma guinada do pensamento que é quando ele se volta a si mesmo, e então, na Grécia, temos o nascimento da filosofia (Lipman, 2001). A filosofia tem como fundamento básico o uso da razão e a verificação do conhecimento em suas diversas áreas. Basicamente, a própria filosofia é uma refinada ferramenta que potencializa o nosso raciocínio. Porém, sabe-se que o progresso nem sempre se dá de maneira linear, conforme o tempo passa deveria-se pensar em perspectivas de melhoras, mas o delicado momento em que vivemos transparece um horizonte sombrio e de incertezas que nos fazem repensar a escola, bem como as práticas pedagógicas adotadas.

A etimologia da palavra escola vem do grego antigo *scholé (ou skholé)* que tinha-se o pretexto de tempo livre, lazer ou descanso. Passando para o latim *schola, e*m língua portuguesa: escola, referindo-se a instituição de ensino. De certa forma, quando denotamos que algo não está saindo tão bem quanto se pressupõe é necessário que retornemos para nossa história em busca de encalços que nos ajudem a determinar maneiras plausíveis de lidarmos com o que nos inquieta. Dessa maneira, propõe-se que seja razoável acreditar que o sentido antigo é o que deveria nortear nossa idéia do que deveria ser a escola[2]. A escola de maneira alguma deveria ser entendida como um peso, como algo chato ou sem valor, no entanto, infelizmente, essa compreensão é a dos alunos na atualidade, pois de certa maneira a educação baseada em métricas não reconhece a potencialidade criativa do sujeito além de estar alheia ao contexto dele. Soma-se a isso uma compreensão ainda restrita, por parte dos próprios alunos, acerca do papel formativo da educação e do que ela representa em suas trajetórias de vida, o que contribui para o enfraquecimento de seu vínculo com a educação.

As idéias neoliberais que penetraram o campo da educação acabam por violentar os indivíduos que são reféns desse sistema, que os manipulam por um ideal humano que é totalmente inalcançável por alguns, por conta de seus contextos sociais, econômicos etc. E a resposta sistêmica a qualquer fracasso é de que foi falta de esforço,

[2] Importante salientar que propomos o sentido antigo como norteador, não para sobrepor a concepção desse conceito.

violentando ainda mais o indivíduo que talvez nunca quis o que pensa que quer, mas que foi induzido a querer. E aí está a problemática, estamos presos a um sistema que provavelmente mais fragiliza e individualiza do que realmente constrói indivíduos dispostos a agir em comunidade e alterar de maneira positiva a própria realidade. As crianças se apropriam de conteúdos e constroem subjetividades que, em grande medida, passam a ser orientadas por referências fragilizadas em termos éticos e valorativos. Observa-se, assim, a recorrente assimilação de valores associados à lógica neoliberal, como a competitividade exacerbada e a meritocracia, os quais contribuem para o surgimento de problemas emocionais, tais como a comparação constante, a baixa autoestima e o enfraquecimento dos vínculos consigo e com o outro. Nos fazendo questionar se o espaço escolar não se encontra dissociado dos valores externos, propondo espaços de diálogo, reflexão e logo um aprofundamento do pensamento. E se não na escola, onde isso será feito?

Diante disso torna-se plausível que tenhamos sensibilidade perante ao contexto de cada indivíduo dentro do campo tanto educacional quanto social, precisando reconhecer o fato de que estamos alheios às condições que nos são impostas. Nessa situação é necessário que se evidencie tais condições o quanto antes para que cada sujeito consiga se adequar a realidade que se impõe sobre ele. Destarte, necessitamos compreender sobre a importância de refletir a respeito de nossa realidade educacional, como o mundo progride tecnologicamente, necessitamos acompanhar esse desenvolvimento podendo haver um novo entendimento a respeito do conceito de progresso educacional e de desenvolvimento tecnológico. É imprescindível que os alunos sejam capazes de pensar autonomamente, que sejam criados espaços de diálogo e reflexão na escola. Justamente para que se possa refletir sobre a atual realidade e sobretudo que compreendam seu papel no mundo, de que forma podem contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

O filósofo norte-americano Matthew Lipman (1923–2010) tornou-se amplamente reconhecido a partir da elaboração, em 1969, do Programa de Filosofia para Crianças. Sua proposta estava voltada ao aprofundamento do que o autor denomina pensamento de ordem superior, compreendido como a articulação entre diferentes modos de pensar. É relevante assinalar que, conforme destaca Marques (2025), atualmente o programa tem sido alvo de críticas, especialmente no que se refere ao seu viés metodológico mais estruturado. Entre eles, destaca-se o filósofo argentino Walter Kohan, que problematiza certos aspectos considerados adultocêntricos na proposta lipmaniana e desenvolve a noção de uma filosofia *com* crianças, e não *para* crianças. Contudo, sem a pretensão de adentrar de forma aprofundada em tal debate, faz-se necessário considerar que o programa foi concebido em um contexto histórico no qual a compreensão de infância ainda se distinguia significativamente das concepções atuais. Nesse sentido, o interesse deste trabalho reside, sobretudo, em evidenciar a consistência teórica da proposta de Lipman no que diz respeito ao desenvolvimento dos pensamentos crítico, criativo e cuidadoso e a necessidade da filosofia na sala de aula.

Um aspecto central da proposta desenvolvida por Lipman diz respeito à noção de pensar bem, compreendida por ele como uma condição fundamental para a formação humana. Para ele, a criação de um ambiente no qual as crianças pudessem exercitar a reflexão de maneira sistemática mostrava-se indispensável. Em contrapartida a modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos, Lipman propõe a comunidade de investigação, entendida como uma proposta pedagógico-filosófica na qual: "[...] os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliam uns aos outros ao fazerem inferências… (Lipman, 1995, p.31)" Além disso, esse grupo assume como movimento central a identificação e a problematização das suposições apresentadas por seus participantes, acompanhando o percurso da investigação à medida que ela se desenvolve. Guiados por diálogos orientados pela lógica e pelo exercício da escuta, os sujeitos buscam aprofundar progressivamente níveis de compreensão que, até então, não haviam sido explorados de forma racional e reflexiva.

O filósofo destaca que é preciso tornar os alunos pertencentes ao processo educacional sendo fundamental que internalizem padrões adequados de pensamento e de concepção de vida social: "Se desejamos que conduzam seus pensamentos de uma maneira responsável, se desejamos que pensem por si próprios, devemos, então, criar condições para que se apropriem dos valores do processo educacional como seus (Lipman, 1995, p.15) [...]" Para isso é fundamental que eles sintam-se participantes, que possam investigar, questionar, não meramente aceitar o que é dito. Pensamos que questionar é imprescindível para haver a transformação de algo, portanto refletir sobre o papel de cada um na busca por uma sociedade melhor se faz necessário.

Dentro dessa perspectiva também retomamos o papel das perguntas, que para Freire e Faundez (2022) nasce da curiosidade que é natural da criança e que se cultivada pode se tornar numa potência fecunda. Os autores pontuam que: " O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar, a natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade… (Freire e Faundez, 2022, p.68)". Para eles além do ensino estar pautado pela resposta, num movimento unilateral do professor é precedido pelo autoritarismo, pode ser entendido como uma camuflagem ao medo de justamente receber uma indagação para a qual não possa dar imediata resposta. É preciso romper com essa concepção e validar o papel do professor como aquele que ajuda o aluno a melhorar suas perguntas, a aprofundá-las, por vezes até respondendo a pergunta deste com outra. E ainda saber quais são as perguntas que estimulam, que fazem parte da cotidianidade e que são essenciais para a sociedade.

Lipman (1995) destaca que o pensar de ordem superior/ pensar excelente é aquele que mistura os três C's (pensamento crítico, criativo e cuidadoso). Para o autor as concepções de pensar bem geralmente estão associadas à maneira precisa, coerente e consistente de pensar ou ainda ao modo amplo, imaginativo e criativo. Ainda no campo filosófico defendem a incorporação a lógica e a racionalidade ou a deliberações e julgamentos. E para que esse se desenvolva é preciso propiciar oportunidades, narrativas, como a que é desenvolvida pela comunidade de

investigação. Já que nesta há uma significativa convivência com o outro e com os diferentes tipos de pensamentos, orientados por espaços dialógicos.

A problematização de questões contemporâneas, especialmente aquelas de caráter social, econômico e ambiental, revela-se fundamental no contexto formativo. Torna-se necessário promover reflexões que conduzam os sujeitos a reconhecer sua responsabilidade nas dinâmicas coletivas, considerando práticas como o consumo consciente, a preservação dos recursos naturais e a adoção de atitudes voltadas à sustentabilidade, tais como a redução de resíduos e a reciclagem. Contudo, a análise não pode restringir-se ao âmbito individual, sendo igualmente imprescindível examinar o papel desempenhado por grandes corporações nos processos de degradação ambiental, como nos casos de exploração excessiva de recursos naturais e desmatamento. Nesse contexto, a comunidade de investigação apresenta-se como uma possibilidade que pode auxiliar nesse processo, na medida em que estimula os sujeitos a pensarem logicamente, de forma crítica, cuidadosa e criativa.

Diante do exposto, observa-se que o desafio que se impõe à escola talvez não seja de mero caráter metodológico, mas sim formativo, por isso precisamos repensar que tipo de pensamento queremos cultivar. Refletir sobre a escola é refletir sobre o próprio sentido da formação humana. Se pensar bem constitui uma condição para a vida em sociedade, então a tarefa educativa ultrapassa conteúdos e avaliações, inscrevendo-se na construção de indivíduos (que em comunidade) sejam capazes de discernir, criar e cuidar no interior das complexidades do tempo presente. Escolher o diálogo, a escuta e o perguntar, implica decidir que a escola não se limita à preparação para resultados, mas à formação de sujeitos capazes de pensar sobre o mundo e sobre si mesmos.

Conclui-se que a educação contemporânea sofre de uma crise interna por conta de seu viés paradigmático, com o foco totalmente enviesado à entrega de números, acabamos por deixar de lado o sentido clássico da escola, e destinando pouco espaço ao diálogo e reflexão. Acreditamos que a melhor maneira de construirmos seres humanos autênticos é com a proposta de Lipman, que desenvolve e aprofunda a racionalidade individual e coletiva. Defendemos a comunidade de investigação como modo que reorienta o modo de compreender a escola, não apenas como uma proposta pedagógica mas enquanto um posicionamento ético que pretende se opor ao modelo educacional que tenta reduzir o pensamento à performance.

Palavras-chave: educação contemporânea; comunidade de investigação; pensamento

REFERÊNCIAS

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

DA SILVA MARQUES, Alexsandro. Filosofia para crianças ou filosofia com crianças? proposições de Matthew Lipman e Walter Kohan. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 80, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.82133. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82133. Acesso em: 7 fev. 2026.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Por uma pedagogia da pergunta**/ Paulo Freire, Antonio Faudez. – 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola.** Tradução Maria E. de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARQUES, Rosa Maria. O capitalismo financeiro e as políticas sociais: a nova face da contemporaneidade. In: RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE, Valéria (Org.). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, p. 108-125, 2018. Disponível em : https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/economiapolitica/2018-Rosa-Marques-O-capitalismo-financeiro-e-as-politicas-sociais.pdf

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

RAMOS, Pedro Ventura. Linguagem e tradição em Hans Georg Gadamer. Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 46-55, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/download/13346/pdf/85378

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE HUMBERTO MATURANA PARA O COOPERAR E A FORMAÇÃO HUMANA

SANTOS, Ivonete Aparecida dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
ivonemath@gmail.com

Financiamento: FAPESC

Esta pesquisa de doutorado tem como temática as práticas pedagógicas do cooperar na Educação Infantil, fundamentadas nas contribuições de Humberto Maturana para a formação humana. O problema que orienta a investigação pergunta como é possível pensar uma pedagogia da cooperação, na Educação Infantil, a partir do amar, do brincar, da convivência e das redes de conversações. A pesquisa nasce das inquietações vivenciadas no cotidiano escolar, especialmente diante de práticas pedagógicas engessadas, currículos apostilados e da redução dos tempos destinados ao livre brincar.

A fundamentação teórica assume a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar como matrizes de compreensão do humano. Para Maturana, viver, conhecer e aprender não são processos separados, pois o conhecimento se produz no próprio viver, nas coordenações de ações e emoções que constituem a experiência humana. Nesse horizonte, a educação é compreendida como um processo relacional, histórico e situado, no qual a criança se constitui com o outro, e não apenas recebe conteúdos previamente definidos.

Em Emoções e linguagem na educação e na política, Maturana afirma que "todo sistema racional tem um fundamento emocional" (Maturana, 2005, p. 15). Essa formulação é central para a pesquisa, porque desloca a compreensão da aprendizagem de uma perspectiva exclusivamente cognitivista para uma perspectiva relacional, na qual a emoção não é acessória, mas constitutiva do conhecer. Assim, investigar o cooperar na Educação Infantil exige observar os modos de convivência, os afetos, os gestos, as palavras e os silêncios que configuram o cotidiano pedagógico.

O conceito de amor é tomado em sentido epistemológico e ético, não como sentimento privado ou idealização romântica. Maturana define o amor como a emoção que permite reconhecer o outro como "legítimo outro na convivência" (Maturana, 2005, p. 22). Nessa direção, a cooperação não pode ser reduzida a uma estratégia didática ou a uma atividade planejada; ela se constitui como modo de relação, quando crianças e adultos participam de um espaço em que são aceitos, escutados e respeitados em sua corporeidade e singularidade.

A obra Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano, de Maturana e Verden-Zöller, sustenta a compreensão de que a criança se humaniza no viver relacional, especialmente nas experiências de contato, presença,

linguagem e brincadeira. Os autores indicam que o brincar acontece no presente da ação, sem subordinação rígida a finalidades externas, razão pela qual sua potência formativa está no próprio ato de brincar (Maturana; Verden-Zoller, 2004, p. 45-46). A pesquisa, portanto, considera o brincar livre como experiência fundante da cooperação, da confiança e da constituição do mundo comum da infância.

A cooperação é compreendida, nesta investigação, como um fenômeno relacional que se constitui no viver junto. Diferentemente de abordagens que a definem como técnica pedagógica ou mecanismo de organização do trabalho coletivo, entende-se que cooperar implica participar de uma rede de relações fundamentadas na confiança, no reconhecimento mútuo e na corresponsabilidade. Nessa direção, a cooperação não é ensinada por meio de prescrições, mas aprendida nas experiências concretas de convivência. A Educação Infantil configura-se, portanto, como espaço privilegiado para a constituição de práticas cooperativas, uma vez que as crianças produzem modos de viver, brincar e relacionar-se por meio das interações cotidianas.

A noção de redes de conversações permite compreender a escola como espaço vivo de produção de sentidos. Em vez de pensar a linguagem apenas como instrumento de comunicação, Maturana a compreende articulada ao emocionar, formando modos de convivência que sustentam ou impedem determinadas práticas pedagógicas. Por isso, o cooperar será analisado nas conversações que emergem entre professoras, crianças e pesquisadores, considerando que toda prática educativa expressa uma determinada forma de viver junto.

A noção de redes de conversações permite compreender a escola como espaço vivo de produção de sentidos. Em vez de pensar a linguagem apenas como instrumento de comunicação, Maturana a compreende articulada ao emocionar, formando modos de convivência que sustentam ou impedem determinadas práticas pedagógicas. Por isso, o cooperar será analisado nas conversações que emergem entre professoras, crianças e pesquisadores, considerando que toda prática educativa expressa uma determinada forma de viver junto.

Metodologicamente, a pesquisa possui abordagem qualitativa, bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica apoia-se em Maturana, Verden-Zöller, Rezhpka, Pellanda e Freire, buscando compreender as relações entre emoção, convivência, aprendizagem, formação humana e prática pedagógica. A pesquisa de campo será realizada em espaços de convivência organizados com professoras da Educação Infantil de escolas municipais e privadas de Videira/SC e, em um segundo momento, com pesquisadores que estudam as ideias de Humberto Maturana.

A proposta metodológica consiste em substituir a entrevista tradicional por um Dispositivo Conversacional Cartográfico sobre o Cooperar na Educação Infantil. Esse dispositivo não se orienta por uma lógica de pergunta e resposta fechada, mas pela criação de um espaço de escuta, presença e produção compartilhada de sentidos. Inspirada na cartografia como pesquisa-intervenção, a investigação acompanhará movimentos, afetos, narrativas e redes de conversações que emergirem durante os encontros.

A cartografia é assumida nesta pesquisa como método de pesquisa-intervenção comprometido com o acompanhamento de processos e com a produção de conhecimento em situação. Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2015), a cartografia não busca representar uma realidade previamente dada, mas acompanhar movimentos, afetos, deslocamentos e produções de subjetividade que emergem durante o percurso investigativo. Nessa perspectiva, o pesquisador participa dos processos que acompanha, produzindo conhecimento com os sujeitos e não apenas sobre eles. Tal compreensão aproxima-se das contribuições de Maturana ao reconhecer que o conhecer emerge nas relações e na experiência do viver. Como destaca Kastrup (2007), a atenção cartográfica exige abertura ao inesperado e sensibilidade aos processos em constituição, aspectos fundamentais para acompanhar as experiências de cooperação produzidas nos encontros investigativos.

Nesse percurso, o foco não está na coleta mecânica de dados, mas na compreensão dos processos relacionais que se constituem no conversar, no brincar e no conviver. A cartografia permite acompanhar a experiência em sua emergência, sem reduzir os sujeitos a informantes. Desse modo, professoras com mais de dez anos de atuação na Educação Infantil e pesquisadores de Maturana serão convidados a participar de encontros que funcionem como espaços geradores de experiência, reflexão e sentido sobre o cooperar.

A análise será orientada pela leitura interpretativa das narrativas e dos acontecimentos produzidos nos encontros, articulando os referenciais de Maturana à análise de conteúdo em perspectiva qualitativa. Serão observadas recorrências, deslocamentos, tensões e modos de significar o cooperar na Educação Infantil. O interesse analítico será compreender como o amor, o brincar, a aceitação mútua e a convivência aparecem, ou deixam de aparecer, nas práticas pedagógicas e nas compreensões das participantes.

A compreensão da cooperação desenvolvida nesta pesquisa encontra sustentação nas contribuições de Humberto Maturana para a educação, a formação humana e os processos de convivência. Ao discutir os fenômenos humanos, o autor desloca o foco das explicações centradas exclusivamente nos indivíduos para os domínios relacionais nos quais a vida social se constitui. Nessa perspectiva, a cooperação não é entendida como uma habilidade individual, uma competência socioemocional ou uma estratégia metodológica, mas como um fenômeno relacional que emerge nas formas de convivência produzidas entre os sujeitos.

Ao afirmar que "educar é configurar um espaço de convivência" (Maturana, 2005, p. 29), Maturana atribui centralidade às relações que constituem o processo educativo. Tal compreensão desloca a educação de uma lógica fundamentada apenas na transmissão de conhecimentos para uma perspectiva em que os processos de ensinar e aprender são compreendidos como transformações mútuas que ocorrem no viver compartilhado. Dessa forma, a escola não é concebida apenas como espaço de instrução, mas como um contexto de produção de modos de convivência, no qual crianças e adultos constituem formas particulares de relacionar-se consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Sob esse horizonte teórico, a cooperação deixa de ser compreendida como conteúdo curricular ou habilidade a ser ensinada de forma isolada. Passa a ser entendida como uma dimensão constitutiva das relações humanas que se produz nos modos de convivência estabelecidos no cotidiano escolar. Cooperar não significa apenas realizar atividades em grupo ou alcançar objetivos comuns, mas participar de uma rede de relações em que os sujeitos se reconhecem mutuamente em sua legitimidade. Trata-se de um fenômeno que emerge quando o espaço relacional favorece a confiança, a escuta, o respeito mútuo e a participação compartilhada.

Essa compreensão encontra fundamento na concepção maturaniana de amor como emoção fundadora do social. Para Maturana (2005, p. 22), o amor corresponde à emoção que possibilita reconhecer o outro como legítimo outro na convivência. Nessa direção, a cooperação não se constitui apesar das diferenças, mas precisamente pela possibilidade de conviver com elas em relações de aceitação recíproca. O fenômeno cooperativo não decorre da imposição de normas externas, mas emerge das experiências relacionais vividas pelos sujeitos em seus contextos de convivência.

A Educação Infantil ocupa lugar privilegiado nessa discussão por constituir um dos primeiros espaços coletivos de convivência frequentados pelas crianças. As experiências de brincar, conversar, compartilhar objetos, negociar conflitos e participar de decisões coletivas configuram situações nas quais a cooperação pode emergir como experiência vivida. Assim, as práticas pedagógicas deixam de ser analisadas apenas por seus conteúdos ou objetivos de aprendizagem e passam a ser compreendidas a partir dos modos de convivência que produzem e sustentam.

Nessa perspectiva, o brincar assume papel fundamental. Conforme Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 45-46), o brincar acontece no presente da ação, sem subordinação a finalidades externas. Sua potência formativa reside justamente na possibilidade de constituir espaços relacionais nos quais as crianças experimentam a presença, a criação, a liberdade e o encontro com o outro. O brincar torna-se, assim, uma experiência privilegiada para a emergência da cooperação, uma vez que favorece a construção de relações pautadas na reciprocidade e na produção compartilhada de sentidos.

A noção de formação humana desenvolvida por Maturana e Rezepka (2000) amplia essa compreensão ao evidenciar que educar significa criar condições para que os sujeitos ampliem suas capacidades de ação e reflexão em convivência. A formação humana não acontece isoladamente, mas nas redes de relações que os indivíduos estabelecem ao longo de sua existência. Investigar a cooperação, portanto, implica investigar os próprios fundamentos da formação humana, uma vez que os modos de convivência produzidos na infância participam da constituição das formas de ser, sentir e agir dos sujeitos.

Ao aproximar as contribuições de Humberto Maturana do campo da Educação Infantil, esta pesquisa busca ampliar as discussões acerca da formação humana e dos processos educativos fundamentados na convivência. Nessa direção, a pedagogia da cooperação não é concebida como uma metodologia específica, mas como uma perspectiva

ética, estética e relacional de compreender a educação. Trata-se de reconhecer que os processos educativos acontecem nas redes de conversações que constituem o viver humano e que a escola, enquanto espaço de convivência, pode favorecer experiências pautadas na aceitação mútua, na escuta, na participação e na construção compartilhada do mundo comum.

Palavras-chave: educação infantil; cooperação; formação humana; convivência; Humberto Maturana.

REFERÊNCIAS

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007.

MATURANA, Humberto Romesín. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MATURANA, Humberto Romesín; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto Romesín; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EDUCAÇÃO + CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ = JUSTIÇA SOCIAL

DELAVI, Jozelene
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jozelene.delavi@unoesc.edu.br

Este resumo pretende apresentar e articular os conceitos justiça social, educação, bem como relacioná-los aos Círculos Restaurativos e ou Círculos de Construção de Paz, demonstrando como os Círculos de Construção de Paz podem desenvolver práticas concretas de promoção de Justiça Social.

A escola é um espaço social de humanização, construção e ampliação da identidade pessoal e cultural, pois aprimora a percepção sócio-histórica dos indivíduos através dos processos de interação e as práticas educacionais proporcionam o desenvolvimento reflexivo social e cognitivo, oportunizando o desenvolvimento emocional, intelectual e coletivo.

Conforme descreve Torres Santomé, 2013, p.65:

> As escolas e salas de aula são espaços nos quais as crianças aprendem a se conhecer, a trabalhar juntas e, portanto, a se socializar e conviver, seja qual for sua classe social de origem, sua nacionalidade, sua raça, seu sexo, suas capacidades, suas crenças religiosas e culturais e suas opções sexuais.

Nesta perspectiva em preparar este espaço educacional se prevê um investimento técnico pedagógico intenso, no gerenciamento de todo o aparato para a orientação da aprendizagem em sua fundamentação através do fortalecimento das interações, corroborando para o bem-estar individual e coletivo visando especificamente o aprender.

Os múltiplos documentos que preconizam uma educação de qualidade definem o cuidado no cumprimento de políticas públicas providenciando a implementação das ações concernentes aos direitos dos estudantes e cidadãos daqueles contextos.

Os desafios que se apresentam a sociedade e à escola por extensão está em oferecer educação de qualidade e de identificar os elementos que interferem neste processo de aprender e ensinar que se desenvolve na escola.

Muitas vezes o processo de aprender se desenvolve em harmonia com as ações escolares, porém em outras vezes alguns estudantes precisam de um olhar mais específico sobre o seu processo de aprender, que por vezes encontra obstáculos. Conforme apontam os documentos oficiais (BRASIL, 2017, p. 113).:

> [...] a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Nesta perspectiva histórica encontram-se muitos desafios para o desenvolvimento da aprendizagem tendo em vista que muitos estudantes atravessam muitas dificuldades que se transformam em obstáculos sejam estes de ordem pedagógica, econômica, intelectual, emocional e interrelacionais.

A justiça social está embricada em garantir condições equitativas de existência, expressas no reconhecimento da dignidade humana, através da garantia dos direitos humanos, na inclusão social, na expressividade da participação democrática e na contração/diminuição das desigualdades estruturais, considerando as diferenças, as vulnerabilidades e as inúmeras formas de exclusão presentes nas interações sociais/relações sociais.

Com o intuito de aproximar-se de maneira reflexiva do conceito de justiça social, o qual é multifacetado, e de difícil delimitação, no entanto Bourdieu se pronuncia e expõe seu compromisso com a justiça social " (...) manifestou-se contra destruição de uma civilização caracterizada pela oferta de serviços públicos, a civilização da igualdade republicana de direitos, dos direitos à educação, à saúde, à cultura, à pesquisa, à arte e, sobretudo, ao trabalho"(1998, p. 30).

Descrevem-se que as desigualdades são a principal fonte de infortúnios sociais, a partir de inferências, Richard Wilkinson e Kate Pickett *apud* Estêvão:

> baseados em confiáveis bases de dados, publicaram uma instigante obra denominada The Spirit Level: why Equality is better for everyone, na qual demonstraram que as desigualdades são as reais fontes dos demais problemas na sociedade (violência, baixo rendimento escolar, dependência química, obesidade, prisões, pouca mobilidade social, doenças mentais, gravidez na adolescência etc.); ou seja, são as desigualdades substantivas as verdadeiras solapadoras da vida em sociedade.

Destaca-se que a educação de qualidade vem na contramão das desigualdades, pois, trabalha na perspectiva formativa do ser humano.

Ainda dentro deste enquadramento, estes dois autores (2011) apresentam três dimensões de uma boa educação de qualidade na lógica do modelo de justiça social: a inclusão (relacionada com o acesso de todas as crianças e grupos a terem uma boa educação de qualidade e com as oportunidades de atingirem resultados desejados), a relevância (concernente à medida em que os resultados de aprendizagem são significativos para todos os aprendentes, valorizados pelas comunidades e consistentes com as prioridades de desenvolvimento nacionais) e a participação

democrática (relacionada com a participação, o debate público e a voz enquanto condições imprescindíveis para realizar as outras dimensões da justiça social).

Na linha defendida por Tikly e Barrett (2009, p. 12), podemos falar em qualidade em educação quando esta "desenvolve capacidades que as sociedades e os indivíduos têm razão para valorizar", o que implica não apenas dar atenção aos meios de realizar a educação de qualidade, mas também às normas e valores culturais que propiciam o desenvolvimento dessas capacidades a diferentes grupos e aprendentes desfavorecidos.

Numa versão revista deste trabalho os autores referidos acima (2011, p. 9), consideram que uma boa educação de qualidade é aquela que "dá a todos os aprendentes as capacidades de que necessitam para se tornarem economicamente produtivos, desenvolverem modos de vida sustentáveis, além de contribuírem para sociedades democráticas e pacíficas e melhorarem o bem-estar individual".

Na perspetiva dos direitos humanos, Tikly e Barrett (2011, p. 5) inferem que "esta abordagem veria o desenvolvimento humano como multifacetado, envolvendo um espectro amplo de dimensões culturais, políticas e económicas e ligado à realização da paz, à segurança e à sustentabilidade ambiental". Estevão (2016, p. 47) complementa "na aplicação à educação e à sua qualidade, esta perspetiva estaria interessada em assegurar os direitos à educação, os direitos em educação e os direitos através da educação".

Corroborando com a noção de capacidades de Sen (2003) *apud* Estevão (2016, p. 48), "emerge articulada intimamente com a qualidade, uma vez que as capacidades contribuem para o bem-estar da pessoa, capacitando os aprendentes a tornarem-se economicamente produtivos, saudáveis, seguros e cidadãos ativos".

Apoiando-me em Dubet (2004) *apud* Estêvão, se descreve:

> Que uma escola justa e de qualidade, será, (...) aquela que consegue explicitar bem o sentido social e cultural da educação e que responde às necessidades e problemas sociais, à melhoria da sociedade, da política, da economia e da cultura, não num sentido errático, mas no sentido emancipatório, dialogado e politizado. Nesta sequência, a escola não pode deixar de considerar a justiça como direito de todos os alunos a um saber de base, a uma cultura comum e daí que seja imperioso exigir uma escolaridade mínima suficiente para todos, com a mesma efetividade e duração, e equivalente em termos de qualidade.

Uma escola em que se desenvolve uma educação qualificada conforme Estêvão (2016, p.55) "deve tornar-se num espaço de exercício da justiça como cuidado ou solidariedade, valorizando devidamente os afetos e a atenção ao outro. (...) Deve levar os atores sociais (e educativos) a implicar-se ou a responsabilizar-se mais nos assuntos da justiça social não apenas ao nível local e nacional, mas também regional e global".

Ainda na concepção de desconstruir as injustiças, nos referimos a violência e o que decorre de ela ser um fenômeno da ordem do vivido, no qual as manifestações de quem a está vivenciando, como sujeito ou agente,

carregam elementos que envolvem enorme carga emocional: de quem comete (a violência), de quem sofre e de quem presencia, conforme afirma Minayo (2006, p. 14). Não há maneiras de se eximir da violência; ela abala, despertando para questionamentos cruciais referentes à desumanização, ao sofrimento e à exclusão.

Na perspectiva da complexidade Edgar Morin "vê o mundo como um todo indissociável , onde, como repete a partir de Pascal, "as partes se encontram no todo e o todo se encontra em cada uma das partes" (Morin, 1991, 2003, 2007). Expressa-se otimista em afirmar sobre "o surgimento de um novo modelo cognitivo que não vê ordem e desordem como antagônicas e sim como complementares" (Morin, 2007). Morin também destaca que não se pode reformar as instituições sem antes reformar as mentes e os espíritos (Morin, 2003, 2007) na preparação para o futuro educacional, e ainda nesta perspectiva aponta " Os sete saberes necessários para a educação do futuro", os quais precisam ser pensados, e superados (o conhecimento, o conhecimento pertinente, a condição humana, a compreensão humana, a incerteza, a era planetária, a antropo ética).

No viés da justiça social e educabilidade na contemporaneidade nos referimos a condição humana, como o autoconhecimento que precisa ser desenvolvido de maneira interativa, o qual não deve estar resumido às ciências, deve envolver a literatura e a poesia, integrando os conhecimentos constituintes da identidade de ser humano.

Outro saber que precisa ser evidenciado é o saber sobre a compreensão humana, Morin *apud* Lima Silva (2011,p. 252) "em nenhum lugar somos ensinados a compreender uns aos outros", essa postura se diferencia, e se contrapõe à constituição dos preconceitos, ainda neste sentido defende "a diferença entre explicação e compreensão: explicar o ser humano é torná-lo objeto; compreender pede a visão do sujeito, através da empatia" (...) e ainda cita "para compreender o outro, é necessário primeiro compreendermos a nós próprios."

O espaço escolar é um espaço privilegiado para a aprendizagem sobre si e sobre os outros, e pode desenvolver rotinas e práticas concretas as quais ampliam oportunidades a promoção de justiça social quando se apresentam estratégias neste sentido.

Os Círculos de Construção de Paz, se utilizam de ações potentes neste sentido, em definição segundo Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 27):

> O Círculo é um espaço de diálogo intencional, cuidadosamente estruturado. O processo tem raízes em uma filosofia distinta, que se manifesta por meio de elementos estruturais que organizam a interação para que haja a máxima compreensão, empoderamento e conexão entre os participantes. O Círculo acolhe emoções e realidades difíceis, ao mesmo tempo em que mantém um sentido de possibilidades positivas.

A facilitação no Círculo de Construção de Paz desenvolve uma construção coletiva de sentido, desloca formas hierárquicas e autoritárias para modelos mais horizontais, com base em práticas partilhadas de escuta

ativa, corresponsabilidade, narrativas legítimas e restauração de vínculos sociais fragilizados, resultantes de espaços constituídos de acolhimento, segurança e estrutura protegida.

As práticas circulares, sistematizadas por Kay Pranis (2011), constituem uma abordagem relacional orientada à reorganização das dinâmicas coletivas por meio de princípios éticos e estruturantes que promovem a inclusão, a escuta qualificada e a corresponsabilidade. Entre seus fundamentos centrais destacam-se a interdependência entre os sujeitos, a escuta ativa, a partilha do poder e a compreensão de que cada pessoa possui uma essência fundamentalmente positiva.

Conforme Pranis "Uma pessoa 'se torna humana' através das outras pessoas." os círculos nos lembram que estamos todos conectados e que nossas ações afetam o todo.

Depois de ser reconhecido como presença, na escuta, o próximo passo é ser reconhecido no diálogo. Assim, ainda com as lentes da CNV, Pelizzolli (2019, p. 19) descreve:

> A ESCUTA é a chave; É o primeiro pilar do DIÁLOGO; Ele pode nos colocar dentro da empatia – a qual não é acessória, mas revela um sentido fundamental de ser da vida social – para o sucesso não apenas da transformação de conflitos, mas também para a realização do encontro e da convivência social possível e prazerosa. E o segundo pilar do Diálogo são as PERGUNTAS verdadeiras. Ou seja, perguntas que de fato querem saber que o outro sente, pensa, o que acontece com ele. (...) Perguntas são preciosidades, pois abrem, chamam o outro a se colocar, geram conexão, mostram interesse na pessoa, participam com ela as posições e decisões. As perguntas nesse sentido, os CCP podem reforçar aspectos positivos na comunidade escolar, bem como construir um posicionamento acolhedor na prática social.

Boyes-Watson e Pranis (2011, p.16) declaram:

> Nós acreditamos que precisamos de práticas que nos ajudem a nos conectar com nosso eu verdadeiro, de modo que possamos viver alinhados com nossos valores e que possamos construir relacionamentos saudáveis nas salas de aula e na comunidade escolar. O tipo de relacionamentos entre os alunos e os adultos dentro de uma comunidade escolar é uma questão de intenção: se nós escolhermos nutrir relacionamentos positivos, eles vão prosperar.

Quando as desigualdades são minimizadas e dirimidas, a interações nos espaços de convivência social tem tendências mais estáveis, na ordem do que está em harmonia Os Círculos de Construção de Paz promovem espaços de convivência pautados no respeito, na empatia e na escuta sensível, fortalecendo essa prerrogativa da convivência harmoniosa. Neste sentido compactuamos com Torres Santomé (2013, p. 163) quando destaca que:

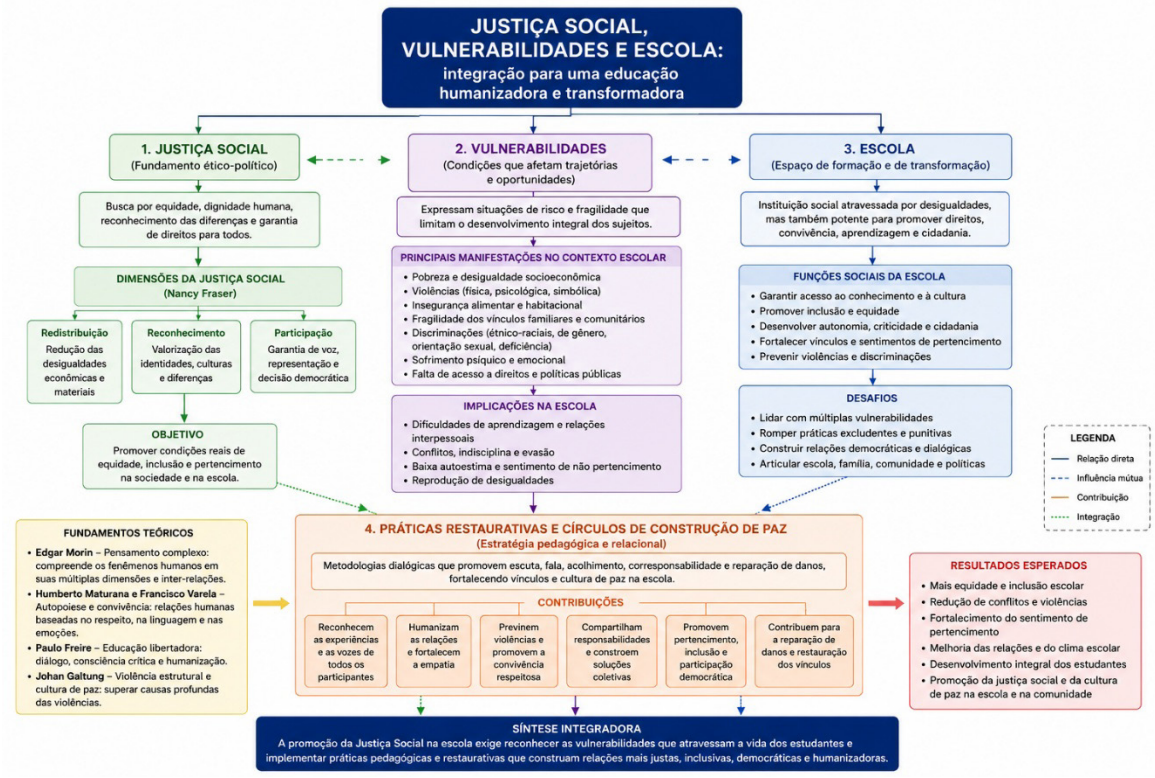
> É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso. Nosso século deve se caracterizar

pela empatia e compaixão, mas no sentido etimológico da palavra: sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles. Portanto, é preciso dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro.

A justiça social promove o desenvolvimento econômico na medida em que garante o acesso à educação, à saúde, trabalho, produtividade e inovações são estimuladas.

Integrando os conceitos através de um prompt e com o auxílio da Inteligência Artificial do Chat GPT, constituiu-se o presente quadro síntese dos conteúdos.

Figura 1 – Representação esquemática dos Círculos de Construção de Paz.



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

Palavras-chave: Educação; Justiça Social; Práticas de Promoção de Justiça; Círculos de Construção de Paz.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? . **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129–150, 2013.

BASTOS, Henrique de Sá. **Facilitação de grupos como regulação neurobiológica**: uma revisão crítica das práticas circulares à luz da neurociência contemporânea. YouTube. 2026. 1 vídeo (31min 29seg.). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=znHiAh4EvrI Acesso em 30 de maio de 2026.

BÔAS, L. P. S. V. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação**, n.19, p. 143-166, 2019.

BOYES-WATSON, C. e PRANIS, K. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares. Disponível em: https://parnamirimrestaurativa.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/guia_de_praticas_circulares.pdf.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2017.

ESTÊVÂO, Carlos V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-5, jan./abr. 2016.

MINAYO, M.C.S. Um fenômeno de causalidade complexa. *In*: **Violência e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas em Saúde collection. p. 12-23.

OpenAI. (2026). **ChatGPT** (imagem gerada por inteligência artificial a partir do prompt "[Relacionar Justiça Social, vulnerabilidades e escola; Produzir um mapa conceitual ou esquema teórico.]"). https://openai.com

PELIZZOLI, Marcelo L. **Comunicação não-violenta**: como escuta-diálogo e transformação de conflitos. Universidade do Ser, EDP – UFPE, 2019.

SILVA, Bruno Pedroso Lima. A teoria da complexidade e o seu princípio educativo: as ideias educacionais de Edgar Morin. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 241-254, 2013.

VIEIRAS, Rosinei Ronconi; PESSOA, Helen Moura. O sujeito e a educação sob a perspectiva da complexidade. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 47, e64431, 2022.

ECOPEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA BIOÉTICA DE VAN RENSSELAER POTTER: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

PADILHA, Luciane Nitz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
luciane.p@unoesc.edu.br

Em um contexto contemporâneo marcado por crises socioambientais, desigualdades sociais e desafios éticos relacionados à preservação da vida, torna-se necessário repensar os fundamentos que orientam a formação humana desde a infância. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado de experiências, vínculos, relações e aprendizagens que contribuem para a constituição da criança como sujeito histórico, social e cultural. Nesse cenário, a Ecopedagogia apresenta-se como uma perspectiva educativa voltada à formação da cidadania planetária, ao cuidado com a Casa Comum e à construção de relações mais responsáveis entre ser humano, sociedade e natureza.

Em diálogo com essa abordagem, a Bioética proposta por Van Rensselaer Potter amplia a reflexão sobre a responsabilidade humana diante da vida, ao propor uma ponte entre conhecimento científico, valores humanos e compromisso com o futuro. Diante desse contexto, questiona-se: de que modo a Ecopedagogia, em diálogo com a Bioética de Van Rensselaer Potter, pode oferecer subsídios teóricos para a reflexão pedagógica sobre cuidado, responsabilidade e sustentabilidade na Educação Infantil? O objetivo deste estudo é compreender as contribuições desse diálogo para a reflexão pedagógica no campo da Educação Infantil. Para tanto, busca-se contextualizar a Ecopedagogia, considerando sua origem, seus principais autores e seus fundamentos epistemológicos; apresentar a Bioética de Potter, destacando sua emergência histórica e sua compreensão como ponte entre conhecimento científico, valores humanos e cuidado com a vida; e discutir aproximações entre Ecopedagogia e Bioética como possibilidades de reflexão pedagógica no campo da Educação Infantil.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e orientação hermenêutica. O percurso metodológico fundamenta-se na leitura, seleção, interpretação e articulação de obras e produções acadêmicas relacionadas à Ecopedagogia, à Bioética de Van Rensselaer Potter e à Educação Infantil. A abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos aos fenômenos educativos, considerando suas dimensões históricas, sociais, éticas e culturais. A pesquisa bibliográfica permite reunir e analisar referenciais teóricos que sustentam o diálogo entre Ecopedagogia e Bioética.

Como orientação interpretativa, adota-se a perspectiva hermenêutica, fundamentada em Hans-Georg Gadamer, segundo o qual "compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo" (Gadamer, 1999, p. 436), movimento que possibilita interpretar os referenciais teóricos em diálogo com o campo educacional.

O termo articula a dimensão do oikos, compreendido como casa, ambiente ou lugar de vida, à pedagogia, entendida como processo de formação humana. Nesse sentido, a Ecopedagogia pode ser compreendida como uma pedagogia da Casa Comum, orientada pelo cuidado, pela responsabilidade coletiva e pela construção de novas relações entre ser humano, sociedade e natureza.

Entre os principais autores dessa perspectiva, destacam-se Francisco Gutiérrez, Cruz Prado e Moacir Gadotti. Na obra Ecopedagogia e cidadania planetária, Gutiérrez e Prado compreendem a educação como um processo vinculado às experiências humanas, às relações cotidianas e à produção de sentidos. Ao afirmarem que "educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana" (Gutiérrez; Prado, 2000, p. 14), os autores deslocam a compreensão da educação de uma perspectiva meramente transmissiva para uma formação que envolve sensibilidade, participação, responsabilidade e compromisso com a vida comum.

No Brasil, Moacir Gadotti amplia esse debate ao relacionar a Ecopedagogia à Pedagogia da Terra, à cidadania planetária e à educação sustentável. Em sua obra Pedagogia da Terra, o autor apresenta categorias como planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização e transdisciplinaridade, compreendendo-as como elementos necessários para pensar a educação diante dos desafios contemporâneos. Para Gadotti, "a educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana" (Gadotti, 2000, p. 97).

Nessa direção, a Ecopedagogia não se restringe à preservação ambiental, mas propõe uma reflexão ética, social e educativa sobre os modos de viver, conviver e cuidar da Casa Comum. Ao ser aproximada da Educação Infantil, essa perspectiva permite compreender que as primeiras experiências educativas podem contribuir para a formação de uma sensibilidade ética e ecológica. Não se trata de propor práticas específicas neste estudo, mas de reconhecer que o cuidado, a convivência, o brincar, a escuta e a relação com a natureza constituem dimensões formativas relevantes para pensar a infância em diálogo com a Ecopedagogia.

Desse modo, Gutiérrez, Prado e Gadotti oferecem fundamentos teóricos para refletir sobre uma educação comprometida com a vida cotidiana, com a cidadania planetária e com a responsabilidade diante do planeta. A Ecopedagogia emerge no contexto latino-americano dos debates sobre sustentabilidade e formação humana. Segundo Gadotti (2009, p. 1), sua história aparece inicialmente como "pedagogia do desenvolvimento sustentável", em estudo realizado pelo Instituto Latino-Americano de Pedagogia da Comunicação, na Costa Rica, assinado por Francisco Gutiérrez em 1994. Posteriormente, Francisco Gutiérrez e Cruz Prado ampliam essa discussão ao propor a Ecopedagogia como perspectiva voltada à cidadania planetária e à aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Para Gadotti (2009, p. 2), a Ecopedagogia não se opõe à Educação Ambiental; ao contrário, incorpora-a como pressuposto básico, ampliando-a em direção a uma educação sustentável, orientada por valores, atitudes e comportamentos que expressam uma nova percepção da Terra. Nesse sentido, a Ecopedagogia oferece

fundamentos para refletir sobre uma formação humana comprometida com o cuidado, a responsabilidade e a sustentabilidade da vida.

A Bioética de Van Rensselaer Potter surge no início da década de 1970 como uma proposta ética voltada à sobrevivência humana, à responsabilidade diante do futuro e à preservação da vida em suas múltiplas dimensões. Em sua obra Bioética: ponte para o futuro, Potter (2016) compreende a Bioética como uma ponte entre conhecimento científico, valores humanos e compromisso moral, ampliando esse campo para além das questões biomédicas. Sua proposta permite refletir sobre os limites do desenvolvimento científico e tecnológico quando desvinculado da responsabilidade ética, sobretudo diante das crises ecológicas, sociais e culturais que ameaçam a continuidade da vida no Planeta Terra.

Nessa perspectiva, a Bioética Potteriana aproxima-se da Ecopedagogia ao reconhecer que os problemas ambientais, sociais e humanos estão interligados e exigem uma formação orientada pelo cuidado, pela responsabilidade coletiva e pela valorização da vida em suas múltiplas dimensões. Assim, a Bioética não se restringe ao campo clínico ou hospitalar, mas amplia-se como uma reflexão sobre os modos de viver, decidir, intervir e cuidar da vida em sociedade. No contexto brasileiro, a obra organizada por Pessini, Siqueira e Hossne (2010) contribui para ampliar essa compreensão ao problematizar os desafios éticos que emergem em tempos de incerteza e destaca a necessidade de equilibrar o avanço científico com a responsabilidade moral. Para os autores, "é urgente cultivar, junto com a ousadia científica, a prudência ética" (Pessini; Siqueira; Hossne, 2010, p. 239).

Ao ser relacionada à Ecopedagogia e à Educação Infantil, essa compreensão permite pensar que a formação ética não deve ser adiada para a vida adulta, mas construída desde as primeiras experiências de convivência, cuidado, escuta e relação com o mundo. A Educação Infantil, nesse sentido, constitui um espaço formativo importante para a vivência de valores como respeito, solidariedade, responsabilidade, cuidado com o outro e sensibilidade diante da natureza. Não se trata, neste estudo, de propor práticas educativas específicas, mas de compreender como a Bioética e a Ecopedagogia podem oferecer subsídios teóricos para uma reflexão pedagógica comprometida com a formação humana, com a Casa Comum e com a continuidade da vida. Dessa forma, o diálogo entre a Bioética de Potter, as contribuições da obra organizada por Pessini, Siqueira e Hossne e os fundamentos da Ecopedagogia possibilita ampliar a compreensão da Educação Infantil como campo de formação ética, sensível e relacional.

Em Bioética: ponte para o futuro, Potter questiona: "que futuro [...] o ambiente enfrentarão nossos descendentes?" (Potter, 2016, p. 69), evidenciando sua preocupação com os efeitos das ações humanas sobre o ambiente e sobre a continuidade da vida. O autor também destaca a responsabilidade singular do ser humano ao afirmar que ele é "o único produto da evolução que sabe que evoluiu e que é capaz de tomar medidas que possam ajudar a garantir a sobrevivência" (Potter, 2016, p. 69). Essas reflexões permitem compreender a Bioética Potteriana como uma proposta que articula conhecimento científico, valores humanos e responsabilidade ética diante do futuro. Ao aproximar Ecopedagogia e Bioética, compreende-se que a Educação Infantil pode ser pensada como

um campo formativo no qual o cuidado, a convivência, a escuta, a responsabilidade e o respeito à vida constituem dimensões fundamentais da formação humana. Nesse contexto, a formação ética e ecológica não se apresenta como conteúdo isolado, mas como dimensão presente nas relações cotidianas, no brincar, na interação com o outro, no contato com a natureza e na construção de vínculos com o mundo.

Ao aproximar Ecopedagogia, Bioética e Educação Infantil, torna-se necessário compreender a criança como sujeito que aprende nas relações, nas experiências e nas interações que estabelece com o outro, com a natureza e com o mundo. A BNCC estabelece, para a Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se" (Brasil, 2018, p. 38). Esses direitos permitem compreender que a formação da criança envolve experiências de convivência, participação, descoberta e expressão, dimensões que dialogam com a Ecopedagogia e com a Bioética ao favorecerem reflexões sobre cuidado, responsabilidade e valorização da vida. Nesse mesmo sentido, a BNCC afirma que, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem "comportamentos, habilidades e conhecimentos" e também "vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências" (Brasil, 2018, p. 44).

Assim, o diálogo entre Ecopedagogia e Bioética pode oferecer subsídios teóricos para pensar uma educação sensível às experiências cotidianas da infância, ao cuidado com o outro, à relação com a natureza e à construção de valores éticos desde os primeiros anos de vida. A análise teórico-bibliográfica permite indicar três aproximações centrais entre Ecopedagogia, Bioética e Educação Infantil. A primeira refere-se ao cuidado como dimensão ética da formação humana, presente tanto na Ecopedagogia, ao propor novas relações entre ser humano, sociedade e natureza, quanto na Bioética, ao situar a vida como valor central.

A segunda aproximação diz respeito à responsabilidade diante do futuro, uma vez que Potter compreende a Bioética como ponte entre conhecimento científico, valores humanos e sobrevivência, enquanto a Ecopedagogia amplia a reflexão educativa para a Cidadania Planetária e para o cuidado com a Casa Comum. A terceira aproximação relaciona-se à Educação Infantil como espaço de experiências, vínculos e aprendizagens, no qual o cuidado, a convivência, o brincar, a escuta e a relação com a natureza podem ser compreendidos como dimensões formativas. As considerações finais evidenciam que a aproximação entre Ecopedagogia e Bioética amplia a compreensão da Educação Infantil como campo de reflexão pedagógica voltado ao cuidado, à responsabilidade e à valorização da vida.

A Ecopedagogia contribui ao propor uma educação orientada pela Cidadania Planetária, pela sustentabilidade e pela construção de novas relações entre ser humano, sociedade e natureza. A Bioética de Van Rensselaer Potter, por sua vez, fortalece essa discussão ao compreender a vida como valor central e ao defender a necessidade de articular conhecimento científico, valores humanos e responsabilidade diante do futuro. Nesse diálogo, as contribuições da obra organizada por Pessini, Siqueira e Hossne reforçam a importância da prudência ética diante das intervenções humanas, científicas e tecnológicas, indicando que o desenvolvimento não pode ser orientado apenas pela lógica do

progresso, mas também por critérios éticos, humanos e sociais. No campo da Educação Infantil, essa aproximação permite compreender que as primeiras experiências de convivência, cuidado, escuta, brincadeira e relação com a natureza participam da constituição de modos de perceber e habitar o mundo. Conclui-se que o diálogo entre Ecopedagogia e Bioética, na perspectiva de Potter, contribui para pensar uma educação mais sensível, responsável e comprometida com a sustentabilidade da vida.

Palavras-chave: ecopedagogia; bioética potteriana; educação infantil; cidadania planetária; cuidado

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária: conceitos e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2000.

PESSINI, Leo; SIQUEIRA, José Eduardo de; HOSSNE, William Saad (org.). **Bioética em tempo de incertezas**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Loyola, 2010.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioética**: ponte para o futuro. Tradução de Diego Carlos Zanella. São Paulo: Loyola, 2016.

CUIDADO DE SI E COMPROMISSO DEMOCRÁTICO: HORIZONTES FORMATIVOS À LUZ DE FOUCAULT E NUSSBAUM

ZONTA, Marli Reginato
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
marlizonta@hotmail.com

SOARES, Angela Maria
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
angela.soares@unoesc.edu.br

FARINON, Mauricio João
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
mauricio.farinon@unoesc.edu.br

Embora de universos distintos, tanto Michel Foucault quanto Martha Nussbaum, demonstram em seus estudos, uma preocupação muito semelhante: a frágil constituição do sujeito na atualidade. Ambos identificam o deficitário processo formativo que, ao priorizar a serventia imediata do indivíduo ao sistema, negligencia sua dimensão ética, reflexiva e criadora. Esse trabalho investiga a crise silenciosa que assola a educação contemporânea e vem esvaziando a formação humanística. Um processo que aparenta ser inofensivo, mas que a longo prazo, corrói as próprias bases da vida democrática. Essa pesquisa acontece no contexto do crescente predomínio de uma racionalidade neoliberal no campo educacional, que busca priorizar competências estritamente voltadas para o crescimento econômico, a produtividade e a competitividade, relegando as artes e as humanidades, um papel meramente ornamental ou de lazer. Este fenômeno, que resulta na formação do que Nussbaum denuncia como "máquinas lucrativas" (Nussbaum, 2015, p. 4) em vez de cidadãos completos e reflexivos, compromete gravemente a capacidade do pensamento próprio, do senso crítico, da empatia e solidariedade. Esses elementos são indispensáveis para qualquer democracia que se pretenda ser genuína.

Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa é analisar como a prática do conceito de cuidado de si (*épiméleia heautoû*), fundamentado em Michel Foucault, e o desenvolvimento das capacidades conforme abordagem de Martha Nussbaum, podem ser integrados por meio do ensino de Arte que se estabeleça como âmbito constitutivo da formação do sujeito. Assim, a arte passa a ser vista como fator estratégico e privilegiado para a constituição do sujeito ético, estético e politicamente preparado, capaz de resistir às forças de assujeitamento e de lutar por uma vida digna para si e para os outros.

Ancorado em uma abordagem hermenêutica, o método utilizado neste estudo, permite-nos interpretar os textos e contextos que constituem o pensamento de Michel Foucault e Martha Nussbaum, não como sistemas fechados, mas como horizontes que se abrem para o diálogo e para a compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade. O conhecimento é assim constituído através das interações entre diferentes perspectivas.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, teórico-filosófica e caráter teórico-reflexivo, desenvolvendo-se por meio da leitura, interpretação e análise crítica das obras A Hermenêutica do Sujeito (Foucault, 2010) e Sem Fins Lucrativos (Nussbaum, 2015). Busca-se aprofundar o pensamento de Michel Foucault e Martha Nussbaum no campo da educação, analisando e articulando criticamente seus referenciais, com ênfase na formação humana, nas humanidades, nas artes e na constituição de sentidos. Trata-se de um estudo que privilegia a interpretação conceitual e o diálogo entre os autores, em interlocução com as reflexões e experiências que atravessam o contexto pedagógico contemporâneo. Desenvolve-se, assim, por meio de um movimento de aproximação e deslocamento, no qual se busca constantemente ir ao encontro dos autores e estar receptivo às cargas de sentido que vêm do texto, de modo ampliar a compreensão acerca da formação humana no contexto escolar. O diálogo configura-se como experiência viva, na qual se entrelaçam as vozes dos autores, a posição das pesquisadoras e os desafios presentes na educação contemporânea, constituindo um campo de tensões em que o sentido não se apresenta como dado, mas se produz na própria relação interpretativa. Tal orientação possibilita compreender a formação humana para além de perspectivas técnicas e utilitaristas da educação, recolocando as artes e as humanidades como dimensões fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico. Desse modo, a investigação visa contribuir para a compreensão de que as artes e as humanidades constituem dimensões fundamentais de uma formação humana crítica, sensível e reflexiva. A pesquisa assume, assim, a interpretação como experiência formativa, na qual compreender implica transformar-se no encontro com o outro, com o texto e com as problemáticas que atravessam a educação contemporânea.

O estudo parte da compreensão de Foucault ao investigar a formação do sujeito, os modos como os indivíduos se transformam em sujeitos e as práticas que atuam na sua constituição. Ele rejeita a noção de uma essência humana pré-existente. Em vez de uma entidade fixa ou soberana, o sujeito é compreendido como uma construção histórica e dinâmica. Como explica Mota (2018, p 29), essa construção ocorre através de um "jogo de forças protagonizado pelas imposições exteriores (práticas coercitivas) oriundas das relações de saber e de poder, e pelas relações intersubjetivas (práticas de liberdade) com si mesmo e com os outros". Sendo o sujeito resultado desses dois fatores, Foucault vai buscar indicativos que resgatem a subjetividade, para propor um novo olhar sobre o sujeito da atualidade. Ele atribui ao cuidado de si fundamental importância transformando-o em alternativa perante os desafios que fragilizam e caracterizam o sujeito moderno. Uma alternativa que o "distancia do domínio das regras codificadas do saber e das regras coercitivas do poder" (Mota, 2018, p 32).

Foucault argumenta que a busca pela verdade resulta em uma transformação subjetiva profunda. Não é um dado objetivo a ser descoberto simplesmente pelo conhecimento, nem uma criação puramente individual, mas um efeito das práticas de si que modifica o modo de agir do sujeito ético. Ele resgata a tradição dos filósofos que consideravam o cuidado de si como condição preliminar e indispensável para o acesso à verdade, enfatizando que o sujeito é capaz de tomar-se a si mesmo como objeto de conhecimento e campo de ação, a fim de se transformar, de se corrigir, de se purificar, de fazer sua salvação (Foucault, 2010).

Michel Foucault estabelece uma distinção fundamental ao resgatar a primazia do *cuidado de si* sobre o preceito délfico *conhece-te a ti mesmo*. O conhecimento de si passa a ser uma parte dentro de um conjunto muito mais amplo e exigente de práticas que constituem o cuidado de si. O conhecimento era um dos momentos na tarefa maior de se transformar. Como fica claro no diálogo de Sócrates com o jovem Alcibíades, no qual o mestre adverte o aspirante à vida política de que ele não pode pretender governar a cidade e cuidar dos outros sem antes ter se dedicado ao ofício de cuidar de si mesmo. Não se pode pensar em governar os outros, sem antes demonstrar a capacidade de governar a si mesmo, de dominar seus desejos e de agir com justiça.

O questionamento que surge, então, é sobre como governantes em tempos atuais se constituem em sua capacidade de governar-se a ponto de constituir em si a virtude da justiça, antes de governar os outros? Têm eles noção da sua própria ignorância? Fica evidente, aqui, a conotação política do cuidado de si. É preciso cultivar-se para ter o direito de conduzir o outro, uma lição que ecoa em todo o *Alcibíades* quando Sócrates adverte o jovem sobre a impossibilidade de exercer o poder sem a devida preparação ética: "antes de ter virtude, não se deve governar — nem a si mesmo, nem aos outros" (Platão, 134d). É preciso primeiro, que a pessoa se cultive, se eduque, se constitua para depois pensar em ter uma vida pública. E é exatamente neste ponto que a história antiga bate à porta das nossas escolas. Afinal, se defendemos que o político não tem legitimidade para governar a cidade sem antes governar a si mesmo, não deveríamos aplicar a mesma premissa ao professor em sua ação pedagógica de bem orientar e cuidar dos processos formativos? Não deve, antes, bem orientar e cuidar a si mesmo?

É preciso questionar a legitimidade de cuidar dos outros sem antes olhar para si mesmo. O cuidado de si é considerado, assim, não como um ato de egoísmo, mas como condição prévia e indispensável para a ação política justa e para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a verdade não é um conhecimento a ser simplesmente apreendido ou contemplado, mas o resultado de uma transformação ética do indivíduo. O sujeito precisa se fortalecer através de uma ascese (*askēsis*), um treinamento de si para si para se tornar digno de aceder à verdade e, mais importante, de enunciá-la com coragem (*parrhesia*). A coragem de dizer a verdade, de lutar pela verdade, mesmo sob risco.

O cuidado de si, portanto, consiste em um conjunto de práticas como a meditação, a escrita de si, o exame de consciência e a direção espiritual, que constitui uma espécie de armadura. Uma estrutura ética que lhe confere autonomia, resiliência e a capacidade de se governar, resistindo às imposições, às paixões descontroladas e aos poderes externos que buscam assujeitá-lo.

No entanto, seria essa armadura capaz, por si só, de derrotar as estruturas dominantes nos dias atuais? A crença de que esse equilíbrio individual pode bastar diante de forças estruturais que nos oprimem é equivocada. O cuidado de si, enquanto atitude isolada, revela-se insuficiente para os complexos desafios contemporâneos. Ele deve, necessariamente, tornar-se em ações que impactem o coletivo, que promovam a democracia e que mudem realidades com determinação e senso de responsabilidade compartilhada. O sujeito, assim formado, não pode ser apenas preparado em seu íntimo, mas fortalecido para resistir e agir ativamente na esfera pública, ser sensível aos desafios e sofrimentos vividos pelos seus semelhantes.

Trata-se, portanto, da condição individual para ação na coletividade, pois apenas um sujeito que se conhece e se domina pode assumir a responsabilidade ética de intervir no mundo comum. É precisamente neste ponto que a teoria de Martha Nussbaum se torna indispensável. Ao voltar o olhar para esse aspecto, a autora sugere uma redefinição do conceito de desenvolvimento, deslocando o foco de indicadores econômicos (como o PIB ou a renda per capita) para o florescimento das capacidades humanas, ou seja, valorizando o que as pessoas são de fato capazes de fazer e de ser. (Nussbaum, 2015).

Nussbaum compreende que a educação não deve se limitar à preparação técnica orientada exclusivamente ao crescimento econômico, pois esse quadro reduz o ser humano à lógica da produtividade e ao esvaziamento da alma. A democracia não pode ser entendida apenas como sistema político, mas sim uma prática de convivência humana. As sociedades democráticas são constituídas por sujeitos com a capacidade de considerar os outros como detentores de dignidade e direitos, de romper condições de indiferença, exclusão e desigualdade. Portanto, não há como a justiça social ser medida exclusivamente por bens materiais; ela deve representar as articulações com as condições de ação no potencial humano mais pleno e perfeito.

Nussbaum argumenta que a redução da educação a uma lógica utilitária prejudica tanto a qualidade da formação escolar quanto a própria sustentação da vida democrática. Isso ocorre porque a democracia não se limita a estruturas formais ou ao domínio de competências técnicas, mas depende da formação de sujeitos capazes de pensar por si mesmos, avaliar criticamente a realidade, reconhecer a alteridade e participar ativamente da vida pública de maneira ética e responsável. Nesse sentido, a educação deixa de ser compreendida apenas como preparação para o trabalho e passa a constituir-se como um processo essencial de formação humana.

Entretanto, como podemos desejar o bem comum sem pensar em melhores condições de vida trazidas pela produtividade, pela expansão econômica e pela ascensão profissional? Nussbaum defende que não somos obrigados a escolher um modelo ou outro, visando o lucro ou a formação humana, mas que é necessário ser prudente e encontrar o equilíbrio. A preocupação central de Nussbaum reside no fato de que a valorização exclusiva da produtividade tende a formar indivíduos preparados para o desempenho, mas carentes de reflexão, sensibilidade e imaginação moral. Ao condenar essa tendência, a autora demonstra que quando a escola é voltada pela racionalidade de mercado, perde seu papel mais amplo de formação e se torna um mecanismo de adaptação social. Em vez

de incentivar a independência intelectual e a realização crítica, a educação utilitária valoriza a conformidade, a obediência e o uso instrumental do conhecimento.

Por esse motivo, Nussabaum alerta que "se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro" (Nussbaum, 2015, p. 143). A lógica econômica passa a determinar, cada vez mais, quais saberes possuem legitimidade social, fragilizando experiências educativas voltadas à formação crítica e sensível. Ela ressalta todo poder avassalador da corrida desenfreada pelo crescimento das nações, pelo desenvolvimento e pela cultura do lucro a todo custo, mas é a arte e as humanidades que fazem algo "muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão". (Nussbaum, 2015, p. 144)

Assim, a Arte e as humanidades assumem papel decisivo no pensamento de Nussbaum. Filosofia, literatura, história, artes e demais campos ligados à experiência simbólica não aparecem como saberes acessórios, mas como dimensões indispensáveis à constituição de cidadãos democráticos. Na arte, possibilita-se experiências de sensibilidade, imaginação e práticas de cuidado de si. Diferentemente de uma educação instrumental voltada exclusivamente à eficiência e ao desempenho, a experiência estética amplia a compreensão da existência em sua pluralidade. Conforme a autora, "o ensino da literatura e das artes pode estimular diversas formas de compreensão por meio do envolvimento com inúmeras obras da literatura, da música, das belas-artes e da dança". (Nussbaum, 2015, p. 106) Ao entrar em contato com essas narrativas, imagens, sons e expressões artísticas, o sujeito é convidado a confrontar seus próprios limites perceptivos e morais, reconhecendo outras formas de viver, sentir e habitar o mundo. É nessa abertura à alteridade que se estabelece a relação entre arte, democracia e justiça defendida pela autora.

O diálogo com Michel Foucault torna-se, assim, particularmente fecundo. O cuidado de si, em Foucault, aparece como prática ética de liberdade, como exercício contínuo de reflexão sobre si mesmo e sobre as formas de poder que modelam a vida. Já, Nussbaum amplia essa discussão ao demonstrar que a constituição ética do sujeito não pode desvincular-se do compromisso democrático com a dignidade humana, a justiça social e a responsabilidade para com o outro. Enquanto Foucault nos oferece as ferramentas para a constituição de um sujeito forte, capaz de resistir e de se autogovernar, Nussbaum nos fornece espaço político e social para o qual essa força deve ser eticamente direcionada.

O encontro teórico entre esses autores permite compreender que o ser humano não se constitui no isolamento, mas na relação. A subjetividade forma-se no encontro, na linguagem, na escuta e na experiência compartilhada do mundo. É precisamente nesta dimensão relacional que a arte adquire profundidade filosófica, pois rompe o fechamento individualista e recoloca o sujeito diante da alteridade. A arte não oferece apenas representação da realidade, ela produz deslocamentos interiores, desestabiliza certezas e abre espaço para a sensibilidade e imaginação ética.

A arte torna-se, então, espaço privilegiado dessa experiência formativa porque possibilita vivências que escapam à lógica da utilidade imediata. A experiência estética humaniza porque interrompe a automatização da vida e restitui ao indivíduo a capacidade de contemplar, sentir e refletir. Porém, Nussbaum ressalta que "o ensino das artes exige disciplina e ambição, se quisermos que ele estenda e amplie a capacidade de empatia e expressão" (Nussbaum, 2015, p. 106). Assim, buscando sua valorização e afirmando-se como um campo de resistência à superficialidade, cria-se caminhos para a formação de sujeitos autônomos, capazes de transformar a própria existência em obra de arte.

O diálogo entre Foucault e Nussbaum conduz à compreensão de que uma educação verdadeiramente humana precisa formar sujeitos capazes não apenas de pensar criticamente, mas também de sentir eticamente. A convivência deixa de ser mera funcionalidade social e passa a constituir-se como experiência de reconhecimento mútuo. Educar, portanto, significa criar condições para que os indivíduos não apenas ocupem um lugar no mundo, mas compreendam a si mesmos como parte de uma humanidade compartilhada, marcada pela diferença, pela vulnerabilidade e pela permanente possibilidade de transformação e que em meio a essas variantes encontrem razões para ter a vida que desejam ter.

Palavras-chave: formação humana; cuidado de si; abordagem das capacidades; ensino de arte; democracia.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa de. O processo formativo do sujeito: governamentalidade e modos de subjetivação como processo de singularização a partir do cuidado de si. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul. 2018.

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

PLATÃO. **Alcibíades**. Tradução: Márcio Pugliesi. São Paulo: Edipro, 2013. (Filosofia Grega). Título original: Alkibiades.

MERITOCRACIA E SISTEMAS ESCOLARES: ENSAIO SOBRE JUSTIÇA

PEREIRA, Thiago Ingrassia
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
thiago.ingrassia@uffs.edu.br

KARPINSKI, Rachel
Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)
karpinskiraquelk@gmail.com

Este ensaio é parte das atividades realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Educação e Estratificação Social (GEPIEES/UFFS/CNPq), fundamentalmente ancorado no grupo de estudos desenvolvido de forma regular desde 2023. Neste espaço acadêmico, o debate sobre desigualdades, trabalho, educação e meritocracia procura construir repertório teórico capaz de subsidiar pesquisas teóricas e empíricas.

Organizado em duas linhas de pesquisa – "1. Classes sociais, trabalho e desigualdades" e "2. Educação, meritocracia e justiça social" – o GEPIEES divulgou seus trabalhos iniciais de natureza bibliográfica em duas coletâneas (Pereira, 2023; Pereira, Silva, 2024), sendo que este ensaio é parte desse processo de publicação de sínteses para a discussão do tema principal "educação e estratificação social".

Em especial, o recorte analítico deste ensaio recai sobre a linha de pesquisa 2, na qual o conceito-chave de meritocracia é mobilizado para o entendimento das contradições dos sistemas de ensino na contemporaneidade, marcadamente no limiar do século XXI. Dessa forma, o principal objetivo deste texto é refletir sobre o ideal de justiça provocado pelo debate teórico da Filosofia e das Ciências Sociais, com enfoque na meritocracia subjacente nos sistemas escolares.

Fruto de pesquisa bibliográfica, este ensaio se soma a outras iniciativas similares do GEPIEES de participação nos debates teóricos da área (Pereira; Silva, 2025). Nesse sentido, esta reflexão se organiza a partir de três problematizações: (a) O que é mérito e meritocracia?; (b) Qual a noção de justiça presente na lógica meritocrática?; (c) Quais os reflexos da meritocracia nos sistemas escolares?

É importante destacar que mérito e meritocracia não significam a mesma coisa, ainda que estejam em relação sinérgica. Segundo a filósofa argentina Roxana Kreimer (2019), o mérito funciona como um princípio que legitima a ascensão da burguesia na modernidade ocidental, estando profundamente ligado à valorização do trabalho, do esforço individual e das habilidades pessoais. Dessa forma, o sucesso social seria consequência direta do conhecimento e da dedicação, em consonância com as análises da sociologia clássica de Max Weber (2004), que relaciona o avanço do capitalismo à ética protestante (ascetismo).

Percebe-se que, em perspectiva histórica, a valorização do trabalho e do mérito individual em detrimento da hereditariedade de posição social – "sangue" ou "berço" – é um traço potente de negação dos privilégios aristocráticos da nobreza, construindo as condições para a ascensão de valores republicanos. Contudo, é essa mesma lógica de valorização do mérito que forma um sistema que sustenta uma ideologia que se difunde por meio do liberalismo e do neoliberalismo.

Por isso, trata-se de considerar que o mérito individual é uma afirmação importante que induz à valorização do esforço individual, traço importante da transição da sociedade oligárquica à republicana. Contudo, a ênfase excessiva na dimensão individual do mérito e a construção de uma lógica baseada no seu poder para a distribuição de bens materiais e simbólicos, tem, historicamente, apresentado sua face perversa, ou, conforme Sandel (2020), tirânica.

Barbosa (2006) oferta a compreensão de que há duas vertentes que organizam a possibilidade analítica acerca da meritocracia. Uma, de natureza negativa, foca no tensionamento da ordem aristocrática e da classificação social dada *a priori* pelo nascimento. Assim, se negam os valores de uma sociedade que desconhece possibilidades de mobilidade social. Por outro lado, há uma dimensão positiva, que passa a afirmar o mérito individual como a chave para a alocação das pessoas dentro do sistema capitalista que se consolidava no contexto ocidental europeu a partir do século XVIII.

De uma perspectiva crítica contra a nobreza hereditária, a meritocracia acompanha as lutas da burguesia ascendente, destacando o valor do trabalho e do desempenho individual disciplinado como o elemento central para as recompensas sociais. A questão fundamental é que esta mesma lógica vai assentando ao longo do tempo e vai produzindo um cenário social muito similar aquele que tensionava em sua gênese. Em outras palavras, ocorre a construção de uma "aristocracia meritocrática", altamente arrogante (Sandel, 2020) e autocentrada na crença de que seus privilégios são justos, uma vez que são decorrência exclusiva de seu esforço pessoal.

Essa lógica meritocrática se transforma em uma poderosa ideologia, portanto, altamente ilusória, escamoteando de uma só vez as desigualdades sociais, as opressões e as dominações sociais injustas (Souza, 2020). Assim, essa ideologia se apresenta com ares de espontaneidade, ou seja, como se fosse natural e justa a alocação das recompensas sociais somente pela medição do esforço individual. O poder do mérito reside exatamente em sua naturalização como sistema justo de classificação social, afinal, escuta-se muitas vezes que "quem quer consegue".

O debate de fundo é sobre a desnaturalização da meritocracia como parâmetro de justiça social, principalmente em sociedades altamente desiguais como a brasileira. Sabe-se que a sociedade brasileira é formada por uma estrutura colonial e elitista, na qual não apenas as questões de renda explicam as profundas desigualdades que dilaceram o tecido social, mas, também, questões de raça, gênero e território. Para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea),

> em 2022, o Brasil tinha 5,5% de pessoas vivendo com menos de R$6,67 por dia, 11,5% de pessoas vivendo com menos de R$ 11,32 por dia e 30,1% abaixo da linha de pobreza de R$ 21,25 por pessoa por dia. Medida pela linha de maior pobreza (R$6,67 por dia por pessoa), entre as pessoas negras a pobreza era mais que o dobro do que entre as pessoas brancas, 7,4% e 3,1% respectivamente. É interessante notar que parte expressiva da desigualdade e pobreza brasileira também se expressa regionalmente, na medida em que a maior parte da população negra e em situação de pobreza reside na Região Norte e Nordeste. Ainda assim, nossos dados mostram que em todos os estados há uma expressiva desigualdade racial, ou seja, reproduzimos o racismo em todos os cantos do país1.

Portanto, o debate meritocrático considera o desempenho individual a partir de uma sociedade marcadamente desigual, escamoteando discussões relacionadas à origem social, alocação desigual de capital simbólico e cultural, além das distintas valorizações de talentos. Assim, por exemplo, uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem extensa jornada de trabalho, é esforçada, dedicada, disciplinada, tem formação em curso superior e, mesmo assim, ganha o piso nacional do magistério de R$ 5.130,63 mensais, muito abaixo do salário mínimo necessário calculado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)[2] que, para o mês de abril de 2026, foi projetado em R$ 7.612,49.

O mérito individual é um traço legítimo e atua na diferenciação atitudinal entre as pessoas. Porém, reafirma-se que a lógica ou ideologia (no sentido marxista de falsa consciência) meritocrática, ao desconhecer as variáveis sociais que interferem nas possibilidades de desempenho individual, opera fortemente para a naturalização das desigualdades, culpabilizando as pessoas pelo seu fracasso. Se a vida digna não foi alcançada é porque faltou esforço, dedicação e "trabalho duro", nunca porque as condições estruturais formam obstáculos reais. Essa opacidade da dimensão social contribui à legitimação da meritocracia ao escamotear as distinções e privilégios, pois se apresenta como algo justo (Souza, 2020).

Assim, a ideologia meritocrática manifesta-se como força estruturante na manutenção de uma ordem social que sustenta o discurso da mobilidade ascendente, ainda que tal promessa não encontre respaldo empírico nas evidências produzidas pelas pesquisas econômicas e sociológicas. O relatório *"A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility"* (2018)[3], fruto de estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresenta dados preocupantes acerca da mobilidade social ascendente no Brasil.

De acordo com o documento, considerando a transição entre gerações e o elevado nível de desigualdade estrutural, seriam necessárias aproximadamente nove gerações para que crianças oriundas de famílias de baixa renda

[1] Pesquisa "Retrato das desigualdades de gênero e raça" (2024). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/retrato. Acesso em: 17 mai. 2026.
[2] Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html. Acesso em: 18 mai. 2026.
[3] Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility_9789264301085-en.html. Acesso em: 15 mai. 2026.

alcancem o patamar da renda média. Tal cenário contrasta com a média dos países da OCDE, estimada em cerca de cinco gerações.

Ao instituir continuamente a lógica de vencedores e perdedores, a narrativa meritocrática preserva sua vigência, em parte devido à simplicidade de seu enunciado normativo — que associa justiça à máxima de que "cada indivíduo receberá aquilo que merece, conforme seu esforço e merecimento" — e, sobretudo, por sua eficácia em velar os condicionantes sociais que incidem sobre as trajetórias individuais e coletivas.

Dessa forma, a lógica meritocrática em uma sociedade cindida e construída a partir de múltiplas desigualdades (Dubet, 2020) é potencialmente injusta. Esse ponto é importante, pois a naturalização da meritocracia reverbera o individualismo e esvazia a esfera política do dissenso e da capacidade de identificar a pauta que poderia gerar outra forma de sociabilidade. Em certo sentido, ocorre o "empresariamento de si", na linha discutida por Han (2017), situação que ratifica o ultraindividualismo que é marca do neoliberalismo que impacta o sistema educacional na atualidade (Freitas Junior; Schwarzkopf, 2025).

O sistemas escolares são dispostos como mecanismos de preparação à "corrida meritocrática", ou seja, assumem a missão de preparar as pessoas para a disputa no mercado de trabalho e para o reconhecimento social, que passa, mas vai além da renda. Há um forte investimento de famílias de classe média na educação de seus filhos e de suas filhas, tendo em vista a busca pela reprodução do lugar social da família. Em estudo construído no contexto dos Estados Unidos, Markovits (2021) mostra como a "nova elite" formada pelas universidades investe tempo e muito dinheiro na escolarização de sua prole. Acreditam que vencer a competição pelos melhores empregos é o maior bem que podem deixar de herança, ou seja, o capital cultural (Bourdieu, 2023) se sobrepõe ao capital econômico, principalmente no contexto de reprodução da classe média.

Nesse sentido, o financiamento das famílias[4] é o principal ponto de partida para a construção dos pré-requisitos à competição meritocrática. Contudo, a partir de lutas sociais, a educação pública passou a ser percebida como espaço de construção de equidade social, tendo em vista seu potencial de satisfazer o capital cultural necessário à busca por empregos de maior prestígio social. Valle (2015) examina o processo histórico de transformação da meritocracia escolar no Brasil, evidenciando a transição de um modelo inicialmente sustentado pelo investimento familiar para uma configuração posteriormente impulsionada pela ação estatal, ainda que de modo gradual e desigual.

A autora mobiliza a teoria das práticas sociais de Pierre Bourdieu como referencial analítico, destacando o papel da escola e da universidade tanto na reprodução das desigualdades sociais quanto na possibilidade de constituírem espaços de resistência e de promoção da justiça social. Em pesquisa sobre o acesso à universidade no Brasil, foi observado que,

[4] Vide matéria recente da BBC Brasil sobre a "herançocracia", tendo por base o livro "*Inheritocracy: It's Time to Talk About the Bank of Mum and Dad*" de Eliza Filby, lançado no Reino Unido em 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cx2j5j5jld7o. Acesso em: 5 mai. 2026.

> [...] as oportunidades para se ter mérito são profundamente desiguais. Fatores associados ao mérito do candidato – como a dedicação para obter um desempenho excelente em uma prova de seleção – não apenas dependem de condições preexistentes, disposições sociais e escolhas construídas no decorrer de sua trajetória individual, como também esbarram em constrangimentos estruturais que delimitam as possibilidades de acessar uma graduação. [...] Logo, se há meritocracia no acesso à graduação no Brasil, ela existe para premiar – ou principalmente para punir – o desempenho dos mais pobres (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022, p. 20).

A lógica meritocrática, ao invés de cumprir sua função declarada de combater privilégios, converte-se em mecanismo que os perpetua. A persistência hegemônica desse discurso, naturalizado no imaginário social, explica-se, em parte, pela centralidade atribuída ao mérito individual na sociedade capitalista, onde se reconhecem potenciais ganhos vinculados ao esforço pessoal. Todavia, a complexidade do tema reside no caráter probabilístico das recompensas, uma vez que não se estabelece relação direta entre dedicação, disciplina e reconhecimento econômico ou simbólico (prestígio social).

É recorrente observar indivíduos que, apesar de intenso trabalho, como no caso ideal da professora discutido anteriormente, não conseguem de forma relativa ascender socialmente. Nesse sentido, a problemática desloca-se do "ponto de chegada" para o "ponto de partida": não há mérito algum em nascer em determinado contexto social que condiciona trajetórias formativas e oportunidades. A partir dessa marca de origem, todas as iniciativas subsequentes são atravessadas por desigualdades estruturais que moldam os percursos individuais.

Reconhecer o mérito individual não anula a possível crítica aos efeitos da meritocracia em sociedades que abarcam múltiplas desigualdades. Um escola justa (Dubet, 2004) em uma sociedade injusta é um paradoxo, por mais que se apresente com ares progressistas. Ainda que improvável, não é impossível a mobilidade social no Brasil, sendo que a escolarização segue cumprindo importante papel nesse sentido. Portanto, não se anulam o esforço e a dedicação individuais que geram desempenho passível de reconhecimento monetário e simbólico. O que se problematiza, assim, são três pontos que se articulam à noção de justiça: (1) a injustiça meritocrática ao tratar os desiguais de forma igual – questão da equidade; (2) a arrogância dos(as) vencedores(as) e o ressentimento dos(as) perdedores(as) – questão da sociabilidade e bem comum; (3) a competição em detrimento da cooperação no sistema escolar – dilema da burocracia escolar.

Afinal, o termo meritocracia surge como um alerta que Young (1958) faz em relação aos limites e contrassensos da distópica sociedade baseada no recrutamento dos(as) "melhores". Décadas depois, cabe à crítica filosófica e sociológica refletir acerca do sistema social que se (re)produz cotidianamente.

Palavras-chave: meritocracia; sistemas escolares; justiça social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, P. **Sociologia geral, vol. 3**: as formas do capital. Petrópolis: Vozes, 2023.

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FREITAS JÚNIOR, J. Q.; SCHWARZKOPF, A. J. L. Impactos do neoliberalismo na educação. **Caderno Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 22, n. 6, p. e15282, 2025.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KREIMER, R. **Historia del merito**. Digitado, 182f. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro_?auto=download. Acesso em: 15 mai. 2026.

MARKOVITS, D. **A cilada da meritocracia**: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. da. Bauman, Freire e a ambivalência da educação na (pós)modernidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24972, p. 1-12, 2025.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. da (Orgs.). **Educação e estratificação social**: debates interdisciplinares. Curitiba: CRV, 2024.

PEREIRA, T. I. (Org.). **Meritocracia e suas interfaces**: ensaios interdisciplinares. Porto Alegre: CirKula, 2023.

SANDEL, M. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum**? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e09528, 2022.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: o que é, como vive**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

VALLE, I. R. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.15, n. 8, p. 121-131, 2015.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 6. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YOUNG, M. **The rise of the meritocracy**. Bristol: Penguin Books, 1958.