Epes

IV Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES-Uniso)

Meio Ambiente, Democracia e o Futuro da Educação Escolar

Sorocaba, 03 de novembro de 2025

UNISO

ANAIS

IV Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES-Uniso)

Meio Ambiente, Democracia e o Futuro da Educação Escolar

Sorocaba, 03 de novembro de 2025

Sorocaba / SP
2025

Anais do IV Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES-Uniso), com o tema "Meio Ambiente, Democracia e o Futuro da Educação Escolar"; publicação eletrônica técnico-científica, que contempla artigos apresentados durante o evento.

Os trabalhos apresentados e submetidos para publicação como parte dos anais do evento são de total e exclusiva responsabilidade de seus autores, que mantêm os respectivos direitos autorais, mas atribuem o direito da primeira publicação para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Uniso, no âmbito do seu Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar. Os autores são responsáveis pela revisão dos respectivos textos, suas diagramações e por quaisquer violações a direitos autorais (ou outros direitos) de terceiros. Os autores permitem a publicação parcial ou total de seus textos, desde que a fonte seja citada.

Créditos
Arte e Capa: Gabriel Dias de Barros
Normalização: Vilma Franzoni
Produção Editorial: Silmara Pereira da Silva Martins
Site: Gisele Bruno de Oliveira

Periodicidade: Anual

Ficha Catalográfica

Encontro de pesquisadores em educação escolar da Universidade de Sorocaba (4, 2025 : Sorocaba, SP).
Anais do 4º encontro de pesquisadores em educação escolar da Universidade de Sorocaba / organização geral, Rodrigo Barchi -- Sorocaba, SP : Uniso, 2025.
471p.

Tema: "Meio Ambiente, Democracia e o Futuro da Educação Escolar""
ISSN: 2965-6850.
DOI: https://doi.org/10.22482/dspace/766

1. Pesquisa científica. 2. Pesquisa – Congresso. 3. Educação - Congresso. 4. Educação escolar - Congresso. I. Barchi, Rodrigo, org.

Prof. Dr. Rogério Augusto Profeta
Reitor

Prof. Dr. José Martins de Oliveira Junior
Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação – Propein

Prof. Dr. Fernando de Sá Del Fiol
Pró-Reitor de Graduação e Assuntos Estudantis - Prograd

ORGANIZAÇÃO GERAL DO EVENTO
Prof. Dr. Rodrigo Barchi (PPGE-Uniso)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. Ana Letícia Losano

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta

Prof. Dr. Roger dos Santos

EQUIPE DISCENTE

Camila Caldini Coutinho

Carolina Caldini

Davi Fernandes Costa

Diego de Morais Benegas

Érica Monteiro Nunes Bastida

Isabelle Sampaio Bussola

Luis Gustavo Manganhato

Michael Toledo

Paula Odani Oliveira

Rafael Augusto Moreira Silva

Samuel Caliani Zamparoni

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. André Pires (PPGE-Uniso)

Profa. Dra. Ana Letícia Losano

Prof. Dr. Édison Trombeta de Oliveira (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. José Renato Polli (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta (PPGE-Uniso)

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta (PPGE-Uniso)

Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto (PPGE-Uniso)

Prof. Dr. Rodrigo Barchi

SUMÁRIO

COTIDIANOS ESCOLARES

"AINDA ESTAMOS AQUI": *MÃESPROFESSORAS* EM DEVIR E OS RASTROS DE UMA INCLUSÃO QUE RESISTE 13

Érica Monteiro Nunes Bastida, Rodrigo Barchi

O BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR E O PROFESSOR: CONEXÕES ENTRE CAMPELLO E KENSKI 19

Cristiane Camizão Rokicki, Edison Trombeta de Oliveira

O BRINCAR NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: MAPEAMENTO DE PESQUISAS BRASILEIRAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO 24

Beatriz Oliveira Delboni, Guilherme Profeta

AS CARTAS PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DA AUTONOMIA DOCENTE NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES 29

Sonia Maria Manetta Cobianchi de Oliveira, Rodrigo Barchi

O COTIDIANO DA CRECHE E O NEOLIBERALISMO: EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E REINVENÇÃO 34

Michele Padilla Pedroso Vígari, Rodrigo Barchi

O PAPEL DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA LUTA CONTRA A OBJETIFICAÇÃO E VIOLÊNCIA FEMININA 40

Mírian Rita Miranda Ribeiro, Leonardo Mendes Bezerra

PENSARPRATICAR DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS NA DIREÇÃO DE ESCOLA 46

Daniele Regina de Oliveira Tersigni, Rodrigo Barchi

FAKE NEWS E DESINFORMAÇÃO: DIMENSÕES E DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA 52

Evelyn Christina Peres Barrelin, Maria Ogécia Drigo

IMAGEM-MEMÓRIA: *ENTRETEMPOS* E *ENTREESPAÇOS* NA OBRA DE ABY WARBURG 57

Renan Luiz Genaro, Maria Ogécia Drigo

COTIDIANOS ESCOLARES E RESISTÊNCIA: POR UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE 63

Nathiara Cristina Capobianco, Kathy Briones Barbi

POSSIBILIDADES AVALIATIVAS APÓS O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EM SALA DE AULA.....67

Cristiane Bevilaqua Mota, Maria Alzira de Almeida Pimenta

EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E DESIGUALDADES: PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....72

Helena Soares Henrique, Roger dos Santos

COTIDIANOS ESCOLARES COMO ESPAÇOS DE CONVERSAS: A ESCUTA COMO CHAVE PARA O *'APRENDIDOENSINADO'* 78

Diego Rosa, Maristela Petry Cerdeira

QUEM NÃO PODE COM A FORMIGA NÃO ATIÇA O FORMIGUEIRO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO DAS INSUBMISSÕES ESCOLARES CONTRA ÀS INTERVENÇÕES NA SME-SP.....83

Davi Fernandes Costa, Rodrigo Barchi

ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS MICROPOLÍTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR 89

Fátima Goreti Borges Haring

A TEMPORALIDADE NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENTEBATE DE O SENHOR DOS ANÉIS 94

Marcos Vinícius da Cruz, Vinícius Ferreira dos Santos

A ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA VISÃO ETNOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ALDEIAS..... 100

Celso Spinardi Junior

A MÚSICA NO COTIDIANO DA CRECHE: UMA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA..... 105

Fernanda da Rocha Moreira Garcia, Michele Padilla Pedroso Vígari

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 111

Beatriz Escribano Balbachan, Julia Mara Souza Eisenlohr, Rafael Angelo Bunhi Pinto, Rodrigo Hidalgo Friciello Teixeira

RELAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES DAS OBRAS "PEDAGOGIA DO OPRIMIDO" E "PEDAGOGIA DA AUTONOMIA 115

Isabelle Sampaio Bussola, Guilherme Augusto Caruso Profeta

O COTIDIANO DE ENFRENTAMENTO DOS(AS) DIRETORES(AS) DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SOROCABA/SP: OS "MONSTROS" DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL FASCISTA 121

Uratã Alves Caldeira, Rodrigo Barchi

QUEM TEM MEDO DE FALAR? PROBLEMATIZANDO QUESTÕES DE GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 127

Alice da Cruz de Almeida, Thenner Freitas da Cunha, Wescley Dinali

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A CONSERVAÇÃO DA NATUREZA: ESTADO DA ARTE..... 133

Caroline Mayara Sampaio Vieira, Luiz Marcelo de Carvalho, Danielle Aparecida Reis Leite

MOBILIDADE URBANA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ANTROPOCENO: ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DE BRUNO LATOUR E MICHEL DE CERTEAU..... 140

Marcelo Lopes da Fonseca

O MAPEAMENTO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DIMENSÕES GENEALÓGICA E GEOMORFOLÓGICA..... 146

João Pedro Gomes Lopes, Marcos Garcia Neira

O CUIDADO NOS/DOS/COM OS ESTUDOS DOS COTIDIANOS ESCOLARES..... 151

Vinícius Ferreira dos Santos, Rodrigo Barchi

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BRINCAR ENGAJADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA AGENDA 2030..... 157

Daniela Vendramini-Zanella, Viviane Letícia Carrijo, Fancisco Estefogo, Valdite Fuga

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA: PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA..... 162

Juliana Corrêa Pereira Schlee

CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES..... 168

Cristiano Paula, Paula Corrêa Henning

COMPETÊNCIA MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS..... 173

Sharonn Ventura Nardelli, Maria Alzira de Almeida Pimenta

INCLUSÃO ESCOLAR E SABER DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 177

Patrícia Ferreira Soares Moreno, Carolina Zenero de Souza, Ana Leticia Losano

TPACK E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DE TESES E DISSERTAÇÕES 183

Paula Odani, Édison Trombeta de Oliveira

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 188

Antonio Rogerio Bernardo, André Pires

A LINGUAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APORTES TEÓRICOS PARA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES VISUAIS 192

Giovana Camila Garcia Corrêa, Maria Ogécia Drigo

COLETA DE DADOS PARA ELABORAÇÃO DE CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTIONÁRIO 197

Samuel Caliani Zamparoni, Édison Trombeta de Oliveira

AS CONTRIBUIÇÕES DE RANCIÈRE À EDUCAÇÃO MIDIÁTICA 203

Aléxia Roche, Cristiane Sales Pires, Maria Alzira de Almeida Pimenta

RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DO *LESSON STUDY* 209

Talita Antônia da Silva Pinto, Ana Leticia Losano

AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA 215

Amanda Coutinho Nielsen, Ana Leticia Losano

MATURAÇÃO EM IAG NA UNISO: DIAGNÓSTICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS 221

Luís Roberto Momberg Albano

MAPEAMENTO DO CONTEXTO EDUCATIVO: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 3 ANOS) NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA 226

Carolina Caldini, Edison Trombeta de Oliveira

ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA PRESENTES NAS REDES SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA 232

Rafael Da Róz, Maria Alzira de Almeida Pimenta

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TECNOLOGIA 4.0 NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO DE SOROCABA/SP 239

Maura Aparecida Soares Senno, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

CAMINHOS DO EXÍLIO: O ACOLHIMENTO DOS INTELECTUAIS LATINOAMERICANOS NAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO DURANTE OS ANOS DE 1970 E 1980 245

Michael Eric de Toledo, André Pires

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE 250

Gustavo José Bragio

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A HEGEMONIA DA TENDÊNCIA EDUCACIONAL PRODUTIVISTA E SUAS RAÍZES AUTORITÁRIAS (1969-2024) 257

Rodrigo Petit

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR EM SOROCABA NO GPACI - GRUPO DE PESQUISA E ASSISTÊNCIA AO CÂNCER INFANTIL -DURANTE O DECÊNIO DE 2012-2022 262

Celso Theodorico Gomes, José Renato Polli

PERSPECTIVA CRISTÃ SOBRE A EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO SOCIAL..... 268

Lucas Pascoal Lima da Silva

FOTOGRAFIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: A ESCOLA MATERNAL DE SANTA ROSÁLIA EM IMAGENS..... 272

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento, José Renato Polli

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A UNIVERSIDADE ONTOPOLITICAMENTE RECONFIGURADA: NEOLIBERALISMO, GESTÃO E UM ESBOÇO PARA UMA FILOSOFIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO 279

Fábio Caires Correia, Maria Eliza Nogueira Oliveira

AUTONOMIA DOCENTE E EDUCAÇÃO BANCÁRIA ALGORÍTMICA: A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA..... 285

Diego de Morais Benegas, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR COM FOCO NA GESTÃO DE PESSOAS EM CRECHES..... 290

Elcilene do Nascimento Xavier, Leonardo Mendes Bezerra

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARICÁ/RJ E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA 296

Ivana Araujo de Campos Oliveira

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: O IFSP SOROCABA POR MEIO DO CURSO DE ELETROELETRÔNICA FRENTE À REALIDADE DA INDÚSTRIA 4.0 302

Áulus Fialho de Carvalho, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES 307

Edi Jane Mota Pédra, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: ASPECTOS LEGAIS E SUA VINCULAÇÃO COM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA 313

Carla Regina do Espirito Santo, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

ONTOLOGIA E CURRÍCULO: A PRODUÇÃO DO "EMPREENDEDOR DE SI" NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO 319

Fernando Henrique Ferreira

RACIONALIDADE NEOLIBERAL: OS EFEITOS DO NEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PAULISTA 324

Walter Castelucci Neto, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA CHILENA: ENTRE O RECONHECIMENTO E A RECOLONIALIDADE 330

Gabriela Correa Mercado, André Pires

TECNOLOGIA PRA QUÊ? ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS: O CASO DO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP 336

Paulo Bruno Pistili Rodrigues, Daniel Bertoli Gonçalves

VULNERABILIDADE SOCIAL E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES AVALIADOS PELO ENADE NO ANO DE 2023 341

Ângela Cristina Cancian de Jesus Andrade, André Pires

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NA AMÉRICA DO SUL: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE CURRÍCULOS BRASILEIRO E CHILENO 346

Débora Cabral Nunes Polaz, André Pires

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: PROUNI E FIES 352

Leila Regina Oliveira Chinelatto, Paulo César Siqueira, Daniel Bertoli Gonçalves

FORMAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS ÀS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES 356

Miriam Sanches do Nascimento Silveira, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

CRECHE E CURRÍCULO: O PROCESSO DE ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE SOROCABA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 362

Erika Beatriz Ramos Ferreira

BRASIL E CHILE: UM ESTUDO COMPARATIVO DO ENSINO SUPERIOR E OS PROGRAMAS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO 368

Wilson Vieira, André Pires

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E SOCIAL DE VICENT TINTO E AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL 374

José Carlos Francisco Filho, Rafael Augusto Moreira Silva, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

A INDÚSTRIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INFLUÊNCIA DA CNI NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS 379

Thaís Fernanda Botelho, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

O PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E A ACREDITAÇÃO DE DIPLOMAS DE ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO SISTEMA O ARCU-SUL .. 385

Mauricio Silva de Góes, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE 391

Angelo Carneiro Bonadio, Rafael Ângelo Bunhi Pinto

POLÍTICAS PÚBLICAS NA ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA 397

Francine Aparecida de Lira, Rafael Felipe de Paula Oliveira Alves

PRÁTICAS EDUCATIVAS

TRADIÇÃO EM MOVIMENTO: APROXIMAÇÃO FREIREANA E DELEUZE-GUATTARIANA SOBRE A FOLIA DE REIS NA ESCOLA 404

Maria Eduarda Castro Fonseca, Rubens Antonio Gurgel Vieira

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO PARA A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 410

Francine de Oliveira Palma, Maria Alzira de Almeida Pimenta

POSSIBILIDADES AVALIATIVAS APÓS O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EM SALA DE AULA 416

Cristiane Bevilaqua Mota, Maria Alzira de Almeida Pimenta

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O COMPONENTE UNIVERSIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO PROGRAMA VIDA & CARREIRA: AUTONOMIA DOCENTE 421

Andressa de Abreu Miranda Titonelli, Édison Trombeta de Oliveira

PRODUÇÃO DE HERBICIDA E FUNGICIDA ORGÂNICO À BASE DE TABACO PELOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL BENEDITO PEREIRA CARDOSO 427

Lucas Antonio Castro Silva

APRENDER A ESQUECER: COMPETÊNCIA INDISPENSÁVEL AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO SÉCULO XXI 432

Luis Gustavo Maganhato, Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Ida Carneiro Martins, Rui Anderson Costa Monteiro, Rodrigo Paiva

SONORIDADES E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: AS POSSIBILIDADES DE UMA ESCUTA ECOLÓGICA NA ESCOLA 438

Emerson Ferreira Gomes, André Luiz Gonçalves de Oliveira

UM LIVRO-FOTOGRÁFICO: REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 444

Camila Caldini Coutinho, Maria Ogécia Drigo

EDUCAÇÃO DECOLONIAL E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 450

Marcelo Henrique Fiusa, Guilherme Augusto Caruso Profeta

A GEOGRAFIA DA PERCEPÇÃO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE HIDROGRAFIA NA GEOGRAFIA ESCOLAR 455

Ângelo Tiago de Miranda, Rodrigo Barchi

LUDICIDADE, TEMA GERADOR E ESTÉTICA: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA MULTIMÍDIA 463

Beatriz Momberg de Oliveira, Roger dos Santos,

PERFIL DOS RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA EM MEDICINA VETERINÁRIA EM ANIMAIS SELVAGENS NO ZOOLÓGICO DE SOROCABA 467

Rodrigo Hidalgo Friciello Teixeira, André Luis da Mota Costa, Mariana Castilho Martins, Beatriz Escribano Balbachan, Rafael Angelo Bunhi Pinto,

APRESENTAÇÃO

O ano de 2025 é marcado, entre outras tantas datas emblemáticas, por três marcos históricos que estão diretamente relacionados com os caminhos – presentes e futuros – traçados não somente pela sociedade brasileira, mas pela própria humanidade. O primeiro é o ano de 1945, que, entre maio e agosto, é marcado pelo final da 2ª Guerra Mundial e pelo lançamento das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, que marcaram as relações geopolíticas e econômicas entre as nações, e também mudaram os rumos da Humanidade, pautada entre o medo da hecatombe nuclear e os conflitos políticos-ideológicos.

O segundo momento é o final da ditadura civil-militar e o retorno das possibilidades de participação democrática da sociedade brasileira, a partir de março de 1985, com a posse de um presidente civil após 21 anos do regime autoritário que marcou a República.

E o terceiro acontecimento é justamente a realização da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima ou 30ª Conferência das Partes (30th Conference of Parties ou COP-30), agendada para ocorrer na cidade de Belém do Pará, entre os dias 10 e 21 de novembro de 2025, e cuja responsabilidade é definir os rumos da humanidade em relação às alterações climáticas.

Nesse sentido, o IV EPES tem como horizonte pensar o futuro da escola e da educação escolar a partir das dimensões democrática e ecológica, entre outras, no sentido de discutir como elas estão posicionadas e quais serão os seus papéis perante as ameaças que as circundam, tanto no que diz respeito às liberdades, autonomias e criatividades que deveriam pautar os cotidianos escolares, as práticas educativas e a formação de professores/as, quanto no que tange às tragédias que se avizinham e espalham, colocando não só a escola, quanto a própria existência humana sob risco e na berlinda.

← Sumário

COTIDIANOS ESCOLARES

← Sumário

"AINDA ESTAMOS AQUI": *MÃESPROFESSORAS* EM DEVIR E OS RASTROS DE UMA INCLUSÃO QUE RESISTE

Érica Monteiro Nunes Bastida, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: eri_nunes@yahoo.com.br
Rodrigo Barchi, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O filme *Ainda Estou Aqui* (2023), dirigido por Walter Salles, protagonizado por Fernanda Torres, retrata a trajetória de uma mãe brasileira (Eunice Paiva), em situação de migração compulsória, cujas memórias evocam processos de pertencimento e reinvenção identitária. Embora não aborde diretamente a inclusão de pessoas com deficiência, sua tessitura simbólica — atravessada por afetos, resistências e deslocamentos — aproxima-se das vivências de mulheres que articulam maternidade e docência, sobretudo no contexto da educação de filhos com Transtorno do Espectro Autista.

A partir desse deslocamento de sentido, propõe-se um atravessamento com as experiências das *mãesprofessoras* — termo que emerge da convivência de funções historicamente separadas e que, ao se entrelaçarem, delineiam um território ético, afetivo e político, (Bastida, 2024). Este não se limita à soma das tarefas materna e pedagógica, mas se configura como espaço de invenção, enfrentamento e criação de outras formas de cuidado e ensino, especialmente no campo da Educação Especial.

Inspirado na Filosofia da Diferença, com destaque para as contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, o texto mobiliza as noções de agenciamento, devires e linhas de fuga para pensar modos de existir e de criar mundos possíveis. No cruzamento entre as imagens do filme e os gestos cotidianos das *mãesprofessoras*, revelam-se caminhos para uma escolarização menos normativa e mais atenta à multiplicidade de corpos, tempos e linguagens que atravessam a experiência da inclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Este estudo fundamenta-se na Filosofia da Diferença, com ênfase nas proposições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, cujos conceitos — como agenciamentos, devires e linhas de fuga — permitem compreender a constituição do humano de modo não essencialista e relacional (Deleuze; Guattari, 1995). Em oposição a modelos fixos de identidade e hierarquias de saber, os autores propõem uma lógica rizomática, que valoriza as multiplicidades e os modos singulares de existência.

No campo educacional, esse referencial desloca a compreensão da inclusão escolar do paradigma integrativo — centrado na adaptação do estudante à norma — para uma perspectiva ético-estético-política, em que a diferença é compreendida como força produtiva de novos modos de ensinar, aprender e conviver. A escola, nesse contexto, é problematizada como um aparelho de captura que opera por mecanismos de classificação e normalização, exigindo a criação de brechas para práticas que acolham a singularidade dos corpos e saberes.

Skliar (2003) contribui para o tensionamento do capacitismo naturalizado nas práticas escolares ao evidenciar os efeitos excludentes produzidos pelos discursos pedagógicos hegemônicos, articulando-se a uma perspectiva ética da presença, na qual se ressalta a importância da disponibilidade afetiva como dimensão constitutiva do processo educativo.

O diálogo com autoras como bell hooks (2017) amplia o escopo da análise ao incorporar uma perspectiva feminista e interseccional, que legitima as experiências de mulheres negras, mães e educadoras como formas potentes de produção de conhecimento, contribuindo para o reconhecimento dos saberes gestados na experiência da maternidade atípica em articulação com a prática docente.

Desse entrelaçamento emerge a categoria *mãesprofessoras*, concebida como um conceito híbrido que expressa a fusão entre cuidado e ensino, maternidade e profissionalidade. Em consonância com os estudos de Rago (2007), compreende-se que essas mulheres reinventam modos de ser e agir no mundo, subvertendo normas instituídas.

Por fim, adota-se a autoetnografia como abordagem metodológica e gesto

político, conforme discutido por Ellis e Bochner (2000). Ao articular memórias e práticas pedagógicas corporificadas, a autoetnografia valoriza o testemunho e a presença da pesquisadora como instância legítima de conhecimento.

A articulação entre a Filosofia da Diferença, as epistemologias feministas e a autoetnografia sustenta, assim, a proposta deste trabalho: pensar a inclusão escolar como um *devir insurgente*, gestado nas práticas cotidianas de *mãesprofessoras* que afirmam, com seus corpos e narrativas: *ainda estamos aqui*.

3 METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa em Educação, ancorando-se na escrita autoetnográfica e em perspectivas feministas e pós-estruturalistas. A escolha metodológica não decorre da aplicação de um modelo predefinido, mas emerge da necessidade de sustentar uma forma de escrita que acolha experiências vividas, afetos mobilizados e atravessamentos cotidianos que constituem a existência das *mãesprofessoras*.

Inspirada na concepção de autoetnografia proposta por Ellis e Bochner (2000), a escrita aqui mobilizada transcende a narrativa pessoal para afirmar a experiência situada como fonte legítima de produção de conhecimento. Ao habitar um lugar de enunciação em que corpo, afeto e pensamento se entrelaçam, a escrita assume um caráter ético e político, conferindo visibilidade a vivências frequentemente silenciadas pelos discursos hegemônicos da educação.

O texto se estrutura como cartografia — no sentido deleuzoguattariano (1995) —, operando por meio do entrelaçamento entre referências teóricas, fragmentos de experiência e práticas de cuidado e docência. Longe de representar territórios previamente conhecidos, essa cartografia acompanha os processos de constituição de subjetividades e de territórios educativos em permanente transformação.

A metodologia adotada recusa a busca por verdades universais, priorizando a narrativa situada, encarnada e implicada. A escrita em primeira pessoa e o afastamento da linguagem neutra tradicional constituem estratégias de resistência, que reafirmam o valor político da experiência, do corpo e da presença como operadores de pensamento.

Assim, a tessitura textual configura-se como prática pedagógica e ato de resistência, organizada em blocos temáticos interconectados, permitindo múltiplas entradas e leituras. Trata-se de um texto-processo, em contínuo devir, que afirma o saber como inseparável da vida.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esta pesquisa busca fortalecer práticas inclusivas no contexto escolar por meio da construção de ecologias educacionais que valorizem as diferenças (Skliar, 2003) e da colaboração entre professores regentes, docentes do AEE, equipes gestoras e famílias, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Reconhece também a relevância das *mãesprofessoras* — mulheres que entrelaçam os papéis de cuidadoras e educadoras de filhos com deficiência —, ampliando os debates sobre subjetivação nas práticas pedagógicas e legitimando a autoetnografia como ferramenta epistemológica situada e comprometida com a transformação social (Louro, 1997; Costa; Silva, 2021; Dantas, 2020; Ellis; Adams; Bochner, 2011). Nesse percurso, inspira-se ainda na trajetória de Eunice Paiva, cuja atuação foi central na defesa da cidadania e da educação inclusiva no país. Por fim, aspira fomentar reflexões sobre a necessidade de uma escola em constante reinvenção, capaz de acolher os devires e as singularidades de todos os sujeitos, sobretudo daqueles historicamente marginalizados (Deleuze; Guattari, 1995; Kastrup, 2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo reafirmam a necessidade de compreender a inclusão escolar como um processo ético, estético e político, que ultrapassa prescrições normativas e se constrói cotidianamente por meio de tensões, deslocamentos e reinvenções. Ao destacar as experiências das *mãesprofessoras* — mulheres que vivenciam, de forma entrelaçada, os papéis de cuidadoras e educadoras de filhos com deficiência — evidenciam-se os atravessamentos singulares que essa posição produz, frequentemente invisibilizados pelas políticas públicas e pelas práticas pedagógicas hegemônicas.

A partir da Filosofia da Diferença e da abordagem autoetnográfica, compreende-se que a inclusão não se limita a medidas formais, mas se realiza na escuta, no encontro e na valorização da diferença como potência (Deleuze; Guattari, 1995; Kasstrup, 2005). Os devires que atravessam *mãesprofessoras* e seus filhos estudantes desestabilizam as identidades fixas, convocando novas formas de pensar o ensinar, o cuidar e o aprender, bem como a própria constituição das ecologias educativas (Guattari, 1990).

Nesse cenário, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) se apresenta como uma ferramenta fundamental para a efetivação do direito à aprendizagem, desde que construído de forma colaborativa, intersetorial e sensível às especificidades dos estudantes, às contribuições das famílias e às práticas escolares (Brasil, 2015).

Os resultados esperados também indicam a urgência de uma formação docente contínua, crítica e sensível às complexidades da inclusão, que vá além da instrumentalização técnica e fomente posicionamentos ético-políticos frente à diversidade (Mendes, 2006; Oliveira, 2020). Essa formação deve incluir as vozes e vivências daqueles que experienciam a inclusão em sua concretude, ampliando os horizontes do debate educacional.

Por fim, a inclusão é compreendida como um processo inacabado, sempre em movimento. Pensá-la a partir da Filosofia da Diferença implica acolher os afetos, as incertezas e as potências que constituem a escola como espaço de encontros e transformações. É nesse campo de forças que esta pesquisa se inscreve, não para apresentar respostas definitivas, mas para provocar escutas, tensionar sentidos e afirmar, com os que resistem: *ainda estamos aqui*.

REFERÊNCIAS

BASTIDA, E. M. N. **O Transtorno do espectro autista nos/dos/com os cotidianos escolares:** uma experiência autoetnográficas em memórias, artefatos e cartas. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, E. M. da; SILVA, A. L. da. Ser mãe, ser professora: interseccionalidades e autoetnografia. **Revista Educação e Emancipação**, 2021.

DANTAS, S. C. **Autoetnografia e experiência:** saberes de mulheres que vivem a deficiência na *docência*. Salvador: EDUFBA, 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 5.

DINIZ, D.; MELO, M. C. de. **Inclusão escolar: políticas públicas e práticas pedagógicas.** Revista Brasileira de Educação, 2022.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. **Autoethnography:** an overview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.

KASTRUP, V. **O saber da docência:** entre a repetição e a criação**.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva:** construindo sistemas educacionais inclusivos. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, R. P. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, 2020.

SKLIAR, C. A diferença nos estudos da diferença: um mapa da exclusão. **Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre, 2003.

O BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR E O PROFESSOR: CONEXÕES ENTRE CAMPELLO E KENSKI

Cristiane Camizão Rokicki, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: 00120939@aluno.uniso.br.
Edison Trombeta de Oliveira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: edison.trombeta@prof.uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade altamente conectada, onde as tecnologias da informação e comunicação transformaram o conhecimento, as interações sociais e a cultura. Essas mudanças são sentidas, experimentadas e amplamente difundidas em toda a sociedade, em que parte dos sujeitos se tornam produtores de conteúdo e consumidores ao mesmo tempo, nesse universo da cultura digital.

Para Kenski (2018), temos que olhar para o termo cultura digital de forma separada, de modo que a cultura e o digital possam ser compreendidos em sua amplitude, considerando tratar-se de um termo novo, emergente e temporal, que integra perspectivas diversas ligadas às inovações e aos avanços do conhecimento proporcionados pelas tecnologias digitais.

Ao partirmos do pensamento contemporâneo e suas interações tecnológicas no ambiente escolar, temos como intencionalidade neste resumo expandido trazer um sujeito pouco citado nas pesquisas da área da educação: o bibliotecário escolar e suas conexões com o currículo, com o professor e com o estudante. Para isso, recorremos à pesquisadora Campello (2010), que se destaca pela abordagem e contribuição com a Ciência da Informação e Biblioteconomia, por meio do letramento informacional compreendido como ação fundamental e importância para a formação crítica do cidadão em relação ao uso da informação em diferentes contextos sociais, escolares e acadêmicos. O objetivo dessa pesquisa é estabelecer um diálogo entre os pensamentos de Campello (2003) a Kenski (2015) e discutir como professores e bibliotecários podem atuar juntos, de forma complementar no cotidiano escolar, por meio da mediação do conhecimento e na formação crítica dos sujeitos na sociedade contemporânea.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O conceito de letramento informacional foi introduzido por Paul G. Zurkowski em 1974, quando o bibliotecário norte-americano utilizou o termo para descrever a capacidade dos indivíduos de localizar, avaliar e usar informações de maneira eficaz. Na década de 1990, com o avanço das tecnologias digitais, surge com força o letramento digital. Paul Gilster, em sua obra *Digital Literacy* (1997), foi o primeiro autor a utilizar e popularizar esse termo, definindo-o como a capacidade de compreender e usar a informação em múltiplos formatos digitais.

A sociedade da informação, segundo Castells (2003), caracteriza-se pela centralidade da informação e do conhecimento na organização econômica, social e cultural, estruturando-se como uma sociedade em rede em que indivíduos, instituições e organizações estão interconectados por tecnologias digitais. O uso pedagógico intencional das tecnologias digitais, como defende Oliveira (2019), se insere nas concepções de cultura digital, entendida não apenas como acesso a ferramentas, mas como um conjunto de práticas sociais, cognitivas e colaborativas mediadas digitalmente.

Kenski (2003) ressalta que o papel da escola é não apenas garantir o acesso às ferramentas digitais, mas promover a formação de cidadãos capazes de interagir conscientemente com a cultura digital que os cerca. Assim, sua obra oferece uma base sólida para o desenvolvimento de propostas educacionais voltadas ao letramento digital, ancoradas na realidade brasileira e voltadas ao letramento digital.

A autora Bernadete Campello analisa criticamente como o conceito de *information literacy* ou letramento informacional tem sido apropriado, sobretudo por bibliotecários norte-americanos, como uma estratégia para ampliar a função pedagógica da biblioteca escolar. No entanto, Campello (2003) argumenta que, para integrar a competência informacional ao contexto educacional brasileiro, é fundamental que haja diálogo com os estudos sobre letramento, já consolidados na Educação básica.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com a análise comparativa das abordagens teóricas através da crítica e análise bibliográfica dos trabalhos de Campello (2003) e Kenski (2018).

O objetivo foi analisar o discurso das autoras e compreender como professores e bibliotecários podem atuar de forma complementar e interligada na mediação do conhecimento e na formação crítica dos sujeitos na sociedade contemporânea, a partir das pesquisas, abordagens metodológicas e teóricas das pesquisadoras citadas. A seleção foi fundamentada em leituras de variados trabalhos científicos voltados a biblioteca escolar, desenvolvimento de pesquisas e estudos da área.

Segundo Fonseca (2002, p. 32),” [...] pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”. Dessa maneira, optou-se pelo levantamento bibliográfico como caminho intencional, capaz de articular diferentes visões teóricas, que embora diversas, apresentam pontos de convergência.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Discussão de resultados (parciais, finais ou esperados, a depender do progresso do trabalho).

Ao analisar a crise das mudanças curriculares Goodson (1999, *apud* Silva; Campello; Araújo, 2019) adverte que reformas impostas de forma vertical, sem considerar a prática docente e o contexto escolar, tendem a fracassar. Kenski (2015), a inovação na educação não reside na tecnologia em si, mas nas formas como ela é mediada pedagogicamente pelo professor.

Para delimitar esse entendimento, optou-se pela organização de um quadro teórico baseado nas autoras, estruturado em categorias que consideraram, os aspectos dos profissionais analisados em suas pesquisas: das autoras, o professor na sociedade digital e o bibliotecário e sua relação com a competência informacional e seu papel da biblioteca escolar. Em seguida, o quadro apresenta o papel central, os desafios e os objetivos de cada área, bem como os conceito-chave da cultura digital e, por fim, as perspectivas de futuro,

como ponto de convergência das pesquisas das autoras, que revelam um olhar complementar e alinhado às práticas educacionais na contemporaneidade, marcada pela interconexão e conectada, onde o digital no cotidiano da escola e da vida social.

De acordo com Kenski (2008, p. 662), “as constantes mudanças não se apresentam como ameaças, mas como oportunidades para a integração, o diálogo, a interconexão entre as mais diversas iniciativas educacionais, no sentido de convergência de pessoas e conhecimentos”.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico sobre Campello (2003) e Kenski (2018)

Aspecto	Kenski (2018) – O papel do professor na sociedade digital	Campello (2003) – Competência informacional na escola e o papel do bibliotecário escolar
Papel central	Professor como mediador do conhecimento, orientando o uso das tecnologias digitais.	Bibliotecário como agente pedagógico, ampliando a função educativa da biblioteca.
Desafios	Necessidade de atualização constante diante das tecnologias e da cultura digital.	Limitação histórica da biblioteca ao apoio técnico; necessidade de inserção no processo pedagógico.
Objetivo	Desenvolver no aluno a capacidade crítica e criativa no uso das tecnologias.	Promover o letramento informacional, articulando leitura, escrita e uso crítico da informação para e com a comunidade escolar.
Conceitos-chave de cultura digital	Sociedade digital: reconfiguração das práticas de ensino e aprendizagem.	Letramento informacional: habilidade de localizar, avaliar e usar informação de forma crítica.
Perspectivas de futuro	Educação precisa integrar tecnologia e inovação pedagógica.	Competência informacional deve dialogar com os estudos de letramento para ampliar a função educativa.

Fonte: Elaboração própria (2025)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de uma didática comprometida com a formação crítica e autônoma dos estudantes, Kenski (2018) ressalta a importância de diversificar os espaços e os recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse movimento, a biblioteca escolar é compreendida não apenas como um repositório de livros, mas como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da leitura crítica. Em consonância com essa visão, Campello (2003) também destaca o papel da biblioteca como espaço de aprendizagem, incentiva o uso da biblioteca como estratégia do professor com

o bibliotecário, para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, promovendo o acesso a múltiplas fontes de informação e favorecendo a construção do conhecimento de forma ativa e significativa.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CAMPELLO, Bernadete; ABREU, Vera Lúcia. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 178-193, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23696/19163. Acesso em: 30 ago. 2025.

CAMPELLO, Bernadete. Competência informacional na escola: muito além do discurso. **Ciência da Informação,** Brasília, v. 32, n. 2, p. 60–72, 2003. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/856. Acesso em: 31 ago. 2025.

SILVA, Eduardo Valadares da; CAMPELLO, Bernadete Santos; ARAUJO, Carlos Alberto Avila. Currículo narrativo como possibilidade de potencialização e integração à biblioteca escolar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51725/2/curriculonarrativocomopossibilidade%20%281%29.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. *In*: SILVA, H. L. (org.). **Século XXI:** qual conhecimento? qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de. **Projetos e metodologias ativas de aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019. E-book. Disponível em: https://bibliotecadigitalsenac.com.br/#/user/options. Acesso em: 8 set. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 647-665, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300002. Acesso em: 29 de set. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1963. Acesso em: 31 ago. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do professor na sociedade digital.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2018. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002937031. Acesso em: 31 ago. 2025.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: MAPEAMENTO DE PESQUISAS BRASILEIRAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Beatriz Oliveira Delboni, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: beatriz.delboni@hotmail.com
Guilherme Profeta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: guilherme.profeta@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O brincar tem sido considerado, de forma consistente, um objeto de estudo na área da Educação, sobretudo quando relacionado ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esta pesquisa compreende o brincar dentro de uma perspectiva vygotskyana, a partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky (1934/2001), Leontiev (1977) e Engeström (1999), entendendo que os sujeitos se constituem historicamente por meio de relações mediadas socialmente.

Para Vygotsky (1930/2009), o brincar é uma atividade específica do desenvolvimento humano, vinculada à imaginação, ao faz de conta e à encenação. Holzman (2009), por sua vez, amplia essa concepção ao considerar o brincar em suas diversas formas (livre, regrado, com script e performance livre) como práticas que favorecem a construção de significados, a colaboração e a reflexão crítica. Nessa perspectiva, o brincar possibilita ao sujeito experimentar papéis que vão além de sua realidade, criando situações imaginárias em que desejos, sonhos, pensamentos e projetos futuros ganham forma.

O presente trabalho apresenta um levantamento e uma análise de teses e dissertações brasileiras sobre o brincar, com o objetivo de mapear as principais abordagens, tendências temáticas e lacunas investigativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O referencial desta pesquisa toma como alicerce a Teoria Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999) e dialoga com contribuições contemporâneas que enfatizam a mediação social, as funções psicológicas superiores e a historicidade dos processos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o brincar é entendido não apenas como

atividade espontânea, mas como prática social que produz significados, constitui instrumentos de mediação e articula afetividade, linguagem e cognição.

É importante ressaltar que esta pesquisa se ancora no brincar na perspectiva de Vygotsky (1988). Para ele, o brincar não apenas revela a capacidade simbólica da criança, mas configura-se como um espaço privilegiado para a emergência das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998). Assim, o brincar deixa de ser apenas um reflexo da realidade e passa a ser compreendido como um processo de significação e construção, no qual a criança reorganiza a experiência vivida e se projeta em novos modos de ser e estar no mundo. Portanto, atribui-se à brincadeira um papel essencial no surgimento das funções psicológicas superiores.

3 METODOLOGIA

O estudo consiste em uma revisão bibliométrica, com o mapeamento de produção acadêmica: teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, consultado em janeiro de 2025. A estratégia de busca incluiu descritores relacionados a “brincar” e “Vygotsky”, seguida de triagem por título, resumo e palavras-chave para avaliar a pertinência dos trabalhos selecionados. Após esse processo, constituiu-se um corpus de 33 trabalhos (30 dissertações e 3 teses).

Para a organização dos dados, foi elaborada uma planilha com autor(a), ano, instituição, nível (mestrado/doutorado), recorte temático, instrumentos/metodologia, população/âncora empírica e principais conclusões. Em seguida, aplicou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2004), realizando-se a codificação inicial, a categorização temática e a síntese interpretativa. A análise priorizou identificar: (a) eixos temáticos predominantes; (b) distribuição geográfica e institucional; (c) níveis educacionais focalizados e (d) lacunas metodológicas e temáticas relevantes.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao categorizar os trabalhos, pretendeu-se organizar o conhecimento já produzido sobre a temática e evidenciar a pesquisa acadêmica brasileira nesse campo, bem como apontar possíveis espaços ainda pouco explorados, que podem se constituir como oportunidades para novas investigações.

A análise do corpus revelou cinco eixos temáticos centrais: desenvolvimento infantil; formação docente; representações e significados do brincar; inclusão e diversidade; e políticas educacionais relacionadas ao lúdico. Observou- se que a maioria dos estudos concentra- se na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, confirmando a predominância da infância como cenário de investigação do brincar. Entre os 33 trabalhos, 21 se aproximam diretamente de contextos da Educação Infantil, enquanto poucos estudos focalizam etapas posteriores ou espaços escolares não tradicionais.

A seguir, apresentam-se as categorias encontradas e os critérios de inclusão.

Quadro 1 - Matriz de categorização de pesquisas sobre o brincar no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Categorias	Critérios de inclusão
I. Desenvolvimento infantil	Esta categoria inclui pesquisas que abordam o brincar como prática relacionada ao desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e comunicativos da criança. São considerados estudos que investigam o papel do brincar na construção da autonomia, autorreflexão, imaginação, linguagem e agência infantil. A categoria contempla trabalhos que pesquisam o brincar em contextos presenciais e remotos, formais e não formais.
II. Formação docente	Esta categoria inclui pesquisas que abordam o brincar como componente dos processos de formação de professores, considerando a articulação entre saberes teóricos e práticos para a atuação docente. Inclui estudos que investigam a organização de tempos e espaços para o brincar, a intencionalidade pedagógica, os saberes culturais e contextuais mobilizados pelos professores e a formação inicial e continuada. Também estão inclusas pesquisas que analisam as percepções docentes, desafios e possibilidades.
III. Representações e significados do brincar	Esta categoria inclui pesquisas que abordam como diferentes sujeitos — crianças, adolescentes, professores, famílias e comunidades — percebem, interpretam e atribuem significado ao brincar em seus contextos sociais e culturais. São consideradas pesquisas que analisam as representações sociais, culturais, identitárias, simbólicas ou científicas relacionadas ao brincar.
IV. Inclusão e diversidade	Esta categoria inclui pesquisas que analisam práticas, recursos e estratégias que promovem a inclusão.
V. Políticas educacionais	Esta categoria inclui pesquisas que analisam documentos oficiais, políticas públicas, propostas curriculares e projetos institucionais relacionados ao brincar.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Outro padrão identificado foi o forte predomínio de dissertações de mestrado (30) em comparação às teses de doutorado (3), o que sugere uma produção que, embora numerosa, pode ainda carecer de aprofundamentos teóricos e de investigações longitudinais típicas de pesquisas de doutorado. Quanto à distribuição regional, verificou- se concentração na região Sudeste, indicando desigualdades territoriais na produção acadêmica sobre o tema.

No que concerne à formação docente, os estudos apontam dilemas recorrentes: a necessidade de intencionalidade pedagógica na incorporação do brincar; a lacuna entre concepções teóricas e práticas cotidianas; e desafios em avaliar processos mediados pelo lúdico. A categoria inclusão e diversidade evidencia iniciativas adaptativas para públicos com necessidades específicas, porém ainda fragmentadas e pouco sistematizadas.

As implicações diretas do mapeamento incluem: (1) a identificação de uma lacuna significativa quanto ao tratamento do brincar no Ensino Superior, tanto na formação inicial quanto na prática docente; (2) a necessidade de diversificar abordagens metodológicas, incorporando estudos de caso, pesquisas-ação e projetos intervencionistas, para testar estratégias didáticas; e (3) o convite à articulação entre políticas institucionais e práticas pedagógicas que abordem também sobre o brincar na universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento realizado buscou oferecer um panorama crítico do estado da arte sobre o brincar em pesquisas brasileiras recentes, evidenciando padrões temáticos e lacunas. A escassez de investigações que enfoquem a universidade, seja na formação inicial de docentes, seja nas práticas efetivas de sala de aula, constitui uma oportunidade para futuras pesquisas que visem a articulação entre teoria, prática e políticas institucionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding:** an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.

HOLZMAN, Louis. **Vygotsky at work and play**. London and New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS CARTAS PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DA AUTONOMIA DOCENTE NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES

Sonia Maria Manetta Cobianchi de Oliveira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: soninhamanetta@gmail.com
Rodrigo Barchi, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, insere-se na área de concentração Educação Escolar e na linha de pesquisa Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professores. O estudo parte da questão norteadora: quais sentidos da autonomia docente se revelam por meio da escrita de cartas pedagógicas sobre o cotidiano escolar?

A escolha do tema resulta de uma trajetória marcada pela vivência na escola pública, tanto como professora quanto como orientadora pedagógica. As experiências profissionais evidenciam tensões entre formações recebidas, práticas docentes reprodutivistas e possibilidades de construção de práticas críticas e autônomas. Nesse cenário, a autonomia docente se torna questão central, entendida como condição necessária para que professoras e professores se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformar suas práticas e contribuir para uma educação emancipadora.

A relevância da pesquisa está na constatação de que os cotidianos escolares são atravessados por políticas prescritivas, currículos centralizados, burocracias institucionais e precarização do trabalho, elementos que muitas vezes limitam o protagonismo docente. Todavia, como destacam Alves (2001) e Ferraço (2007), os cotidianos não são meros espaços de reprodução, mas lugares de invenção e resistência, em que se tecem saberes e práticas singulares.

Dar visibilidade às vozes docentes por meio de cartas pedagógicas possibilita compreender como os sentidos da autonomia se manifestam, em meio às tensões que envolvem controle e liberdade. Tal perspectiva resgata a educação como prática de liberdade e de conscientização (FREIRE, 1996; 2016), concebendo a escola como espaço de formação crítica e democrática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A base teórica desta pesquisa ancora-se no pensamento de Paulo Freire, cuja obra oferece um referencial crítico e ético para compreender a educação como prática da liberdade. O autor destaca que ensinar é um ato ético e político que exige respeito aos saberes dos educandos, valorização de sua historicidade e reconhecimento de sua capacidade de produzir conhecimento (FREIRE, 1996). A autonomia, nesse contexto, não se reduz à liberdade individual, mas implica responsabilidade social, criticidade e compromisso com a transformação da realidade. Além disso, Freire defende a práxis como articulação entre ação e reflexão, condição necessária para que os sujeitos superem processos de opressão e se tornem protagonistas de sua própria história (FREIRE, 1987). O conceito de autonomia docente, neste sentido, é compreendido como um processo contínuo, construído nas relações estabelecidas no cotidiano escolar e nas condições históricas de cada contexto.

No campo dos cotidianos escolares, autoras/es como Alves (2001), Garcia (2003), Oliveira (2007) e Ferraço (2007) contribuem para a ampliação dessa discussão, ao defenderem que os cotidianos constituem espaços legítimos de produção de saberes e significações. Inspirados em Certeau, esses pesquisadores apontam que, mesmo diante de prescrições curriculares e de políticas homogeneizadoras, professores e estudantes desenvolvem práticas criativas e resistentes, capazes de ressignificar os processos educativos. Assim, a análise dos cotidianos permite compreender as tensões entre reprodução e criação, heteronomia e autonomia, controle e emancipação.

Outro ponto central da fundamentação teórica é o gênero das cartas pedagógicas, retomado por Freire (1997, 2003), que destaca que a forma epistolar, ao mesmo tempo íntima e pública, possibilita um diálogo reflexivo entre educadores, permitindo entrelaçar memórias, experiências e crítica social. No âmbito da pesquisa em educação, as cartas pedagógicas cumprem um duplo papel: constituem-se como dispositivo metodológico para a coleta de narrativas e, simultaneamente, como ferramenta formativa, ao favorecer a análise da prática docente sob uma perspectiva ética e dialógica.

Por essa razão, a presente pesquisa articula três eixos centrais: a autonomia docente, fundamentada na pedagogia freireana; os cotidianos

escolares, entendidos como espaços múltiplos de criação e resistência; e as cartas pedagógicas, utilizadas como metodologia e recurso formativo. A intersecção desses eixos permitirá compreender como os sentidos da autonomia emergem e se expressam na prática pedagógica, valorizando a experiência docente e seu potencial transformador.

3 METODOLOGIA

A pesquisa insere-se no campo qualitativo e busca compreender os sentidos da autonomia docente nos cotidianos escolares. Apoia-se na concepção de sistematização de experiências proposta por Jara (2006), entendida como exercício dialético que articula teoria e prática e possibilita a reconstrução crítica dos processos vividos.

Como dispositivo metodológico, utilizam-se as cartas pedagógicas, compreendidas como narrativas reflexivas que permitem registrar e problematizar experiências docentes. Tal escolha dialoga com a autoetnografia, que conecta experiência pessoal e contexto cultural e político (Bénard Calva, 2019), e com a noção foucaultiana de escrita de si, na qual a escrita atua como prática formativa e de constituição ética do sujeito (Foucault, 1992).

A coleta e análise dos dados ocorrerão em três momentos: (I) encontros de discussão com professores sobre os cotidianos escolares; (II) produção de cartas pedagógicas; e (III) sistematização e análise das narrativas, orientadas pela perspectiva dialética e pela reflexão autoetnográfica.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a investigação contribua para a valorização das vozes docentes, reconhecendo a autoria e os saberes produzidos *nos/dos/co*m os cotidianos escolares. Ao trazer à tona as narrativas dos professores, registradas em cartas pedagógicas, pretende-se fortalecer a compreensão de que os educadores não são apenas executores de políticas e prescrições externas, mas sujeitos ativos que produzem conhecimento, reinterpretam práticas e recriam caminhos pedagógicos.

A pesquisa também busca revelar as múltiplas dimensões da autonomia docente, identificando suas presenças, ausências, limites e possibilidades no exercício da profissão. Entendemos e temos como hipótese que as cartas

pedagógicas deverão evidenciar tanto os obstáculos institucionais que fragilizam a prática autônoma quanto às iniciativas criativas e críticas que emergem no cotidiano escolar como formas de resistência e emancipação.

Outro resultado esperado refere-se à afirmação das cartas pedagógicas como recurso formativo, capazes de promover o diálogo, a reflexão crítica e o registro das experiências docentes. Essa metodologia, fundamentada no legado freireano, favorece o fortalecimento do protagonismo docente, ampliando a consciência sobre a prática e permitindo que a escrita se torne um instrumento de análise e transformação.

Por fim, a relevância do estudo consiste em contribuir para a construção de uma escola mais democrática, crítica e comprometida com a justiça social. Ao articular autonomia docente, cotidianos escolares e cartas pedagógicas, a pesquisa pretende oferecer subsídios teóricos e práticos que inspirem novas formas de pensar e viver a educação, reafirmando o papel dos professores como sujeitos políticos, históricos e transformadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta busca explorar a autonomia docente como uma possibilidade central para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas, democráticas e emancipadoras. Parte-se do entendimento de que a autonomia não se apresenta de forma única ou acabada, mas como um processo em constante construção, marcado por tensões, limites e também por potências que emergem nos cotidianos escolares. Nesse sentido, a investigação poderá indicar caminhos para compreender como professores e professoras ressignificam suas práticas diante de condições adversas, produzindo sentidos que dialogam com a transformação social.

As cartas pedagógicas, nesse percurso, configuram-se como uma possibilidade metodológica e formativa capaz de promover diálogo, reflexão e autoria docente. Ainda que não sejam um instrumento definitivo, elas podem favorecer a expressão das experiências cotidianas e revelar dimensões da prática que muitas vezes permanecem invisibilizadas. Dessa forma, a escrita epistolar poderá contribuir para que os docentes reflitam sobre suas trajetórias, fortalecendo processos de autoconhecimento e de construção coletiva de saberes.

Assim, espera-se que os resultados da pesquisa possam oferecer contribuições tanto para o campo acadêmico quanto para a prática pedagógica. Ao valorizar os cotidianos escolares como espaços de resistência, criação e aprendizado, a investigação poderá indicar possibilidades de repensar a docência e a formação de professores, em diálogo com o legado freireano. Mais do que respostas definitivas, o estudo pretende abrir horizontes para novas reflexões sobre a autonomia docente e suas múltiplas expressões nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In:* OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas — sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p.13-38.

BÉNARD CALVA, Silvia Marcela (org.). **Autoetnografía:** una metodología cualitativa. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes; San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, p.73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In:* FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, n. 98, v.28. Campinas: CEDES, 2007.

O COTIDIANO DA CRECHE E O NEOLIBERALISMO: EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E REINVENÇÃO

Michele Padilla Pedroso Vígari, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: prof.michelevigari@gmail.com
Rodrigo Barchi, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute como o cotidiano das creches, especialmente no âmbito da Educação Especial que é atravessado pelas lógicas neoliberais e, ao mesmo tempo, pode se constituir em espaço de resistência e reinvenção pedagógica. Parte-se da compreensão de que o neoliberalismo impacta diretamente a Educação Infantil ao reduzir investimentos, padronizar currículos e transformar crianças em números, o que fragiliza práticas inclusivas. Com base em referenciais como Michel de Certeau, Paulo Freire, Nilda Alves e autores contemporâneos, analisa-se a creche como território educativo e político. A metodologia é qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, envolvendo análise de legislações, políticas públicas e produções acadêmicas. Os resultados apontam que, apesar das dificuldades estruturais, como salas lotadas, falta de cuidadores, ausência de formações específicas e padronização curricular, existem práticas de resistência, como a adaptação criativa de atividades e o fortalecimento do vínculo escola-família. Conclui-se que a creche deve ser reconhecida como espaço formador, no qual a inclusão ultrapassa a matrícula e se efetiva por meio de vivências significativas, valorizando o brincar, a linguagem e a diversidade.

O cotidiano da creche é atravessado por tensões políticas, sociais e econômicas que impactam diretamente a qualidade e a equidade da Educação oferecida e a forma como se constrói a inclusão. No contexto neoliberal, a creche dentro da Educação Infantil sofre com a precarização do espaço público, a promoção do individualismo em detrimento do coletivo e a imposição da lógica de competição em demérito à cooperação.

Esse neoliberalismo traz a redução de investimentos, a padronização curricular e a pressão por resultados mensuráveis. As crianças, nesse cenário, passam a ser vistas como números em estatísticas, indicadores de desempenho

ou metas a cumprir, e não como sujeitos plenos de direitos. Tal lógica fragiliza o papel da creche como espaço educativo e formador, restringindo-a, muitas vezes, à função assistencialista.

Certeau (2014) aponta que o cotidiano é um campo fértil de resistência e invenção. É nas práticas diárias, aparentemente simples, que educadores e comunidades reinterpretam e ressignificam normas, criando frestas para experiências emancipatórias. A creche, nesse sentido, configura-se como um microterritório de interações e construção de significados, onde as relações interpessoais são centrais, no qual o currículo pode ser reinventado a partir das necessidades reais das crianças.

Considerando esse contexto, este resumo expandido busca discutir como o cotidiano da creche, especialmente na Educação Especial é afetado pelas lógicas neoliberais e como pode se tornar um espaço de resistência e reinvenção. O objetivo é refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas, políticas públicas e currículos que promovam participação plena e emancipação das crianças, reconhecendo a creche como espaço educativo e formador, e não apenas assistencial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A Educação Especial no Brasil tem seus marcos legais definidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O público-alvo compreende crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo imprescindível que o atendimento educacional especializado ocorra de forma integrada ao ensino comum.

A creche, enquanto primeira etapa da Educação Básica, mas não obrigatória, é reconhecida como um direito educacional que visa promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a três anos, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Historicamente marcada por um viés assistencialista, a creche passou, a partir da década de 1990, a ser compreendida como espaço educativo, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Certeau (2014) propõe que o cotidiano é um espaço de reinvenção, no qual sujeitos comuns criam “táticas” para resistir às “estratégias” de controle impostas por estruturas de poder. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Freire (2021, 2024), para quem a Educação é um ato político que deve promover a autonomia e a consciência crítica.

No contexto neoliberal, conforme analisam Harvey (2014) e Laval (2019), a lógica de mercado invade o campo educacional, impondo métricas de eficiência e produtividade que desconsideram a singularidade das crianças. Esse cenário compromete a inclusão, pois padroniza práticas, reduz investimentos públicos e fragiliza políticas de suporte.

O currículo inclusivo, nesse sentido, precisa ser flexível, sensível às diferenças e construído a partir das relações e experiências do cotidiano. Ele valoriza a diversidade como riqueza e não como obstáculo, utilizando o brincar, a linguagem oral e as interações como eixos para promover a participação de todas as crianças.

3 METODOLOGIA

Esse resumo expandido surge de um capítulo da minha tese intitulada “O Neoliberalismo, a Educação Especial e a Creche: pistas cartográficas nos/dos/com os cotidianos escolares”, no qual adota abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental, articulada com uma análise teórico-reflexiva.

Na construção da minha tese, a cartografia não se apresenta apenas como uma metodologia de investigação. Ela se revela como um campo vivo, em constante movimento, que se entrelaça com narrativas ficcionais capazes de revelar, mesmo no plano do imaginário, verdades profundas sobre o real. Ao longo desse percurso, compreendi que mapear não significa apenas traçar caminhos geográficos ou conceituais. Trata-se, sobretudo, de mergulhar em territórios de sentido, nos quais a investigação não se limita à objetividade das técnicas, mas se abre às intensidades da experiência vivida (Corrêa, 2023).

Nesse processo, o rigor acadêmico encontra-se com o vigor da prática, instaurando um espaço de produção de conhecimento em que o científico e o sensível se atravessam, dando forma a uma tessitura de múltiplas dimensões (Corrêa, 2023).

Foram consultadas obras de referência sobre neoliberalismo, cotidiano, educação infantil e educação especial, bem como documentos oficiais e legislações brasileiras que regulam a área, incluindo a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e a Política Nacional de Educação Especial (2008).

Depois, tracei um caminho nas narrativas da cartografia, deixando-me conduzir por suas idas e vindas. Nesse percurso, o neoliberalismo atravessou as práticas e os cotidianos da creche, revelando tensões, limites e resistências que marcam a educação infantil contemporânea.

Esse movimento também se entrelaçou com as experiências vividas junto às crianças da Educação Especial, que, com suas singularidades, convocaram-me a repensar constantemente os modos de ensinar e aprender. Cada encontro, cada gesto e cada desafio ampliaram meu olhar para a potência da diferença no espaço educativo.

Assim, essa cartografia não se restringe a um exercício metodológico, mas compõe minha própria jornada docente, uma travessia que começa no início da minha prática profissional e se estende até os dias atuais, ressignificando continuamente a forma como compreendo a educação, a inclusão e a creche como território de resistência.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados parciais indicam que o cotidiano das creches, quando orientado apenas por demandas administrativas e indicadores numéricos, tende a reproduzir práticas excludentes e a invisibilizar a singularidade das crianças, especialmente daquelas que compõem o público-alvo da Educação Especial.

Verificou-se que, em muitas instituições, as salas lotadas, a falta de cuidadores, de profissionais de apoio e de formações específicas para a equipe prejudica a efetivação da inclusão. Soma-se a isso a ausência de currículos adaptados e a prevalência de modelos pedagógicos padronizados que não dialogam com as realidades locais.

Por outro lado, foram identificadas práticas de resistência, tais como: adaptação criativa de atividades para participação plena de todas as crianças; reorganização de espaços para maior acessibilidade; e fortalecimento do vínculo escola-família como estratégia de acolhimento e apoio.

A adoção de um currículo vivo, construído coletivamente, se destacou como elemento central para romper com a lógica neoliberal. Ao privilegiar experiências significativas, atividades lúdicas e a escuta ativa das crianças, educadores têm conseguido criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e democráticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reforça que o cotidiano da creche é simultaneamente espaço de reprodução de lógicas neoliberais e campo de possibilidades para resistência e reinvenção pedagógica. A Educação Especial, ao ser efetivamente integrada ao ensino comum, não apenas assegura direitos, mas contribui para a construção de uma Educação Infantil mais democrática e sensível às diferenças.

Para enfrentar os desafios impostos pelo neoliberalismo, é imprescindível ampliar investimentos públicos, garantir formação continuada para educadores, fortalecer o trabalho em equipe e assegurar a presença de cuidadores e recursos acessíveis.

A inclusão deve ir além da presença física das crianças na sala de aula. Ela precisa envolver participação ativa, experiências significativas e construção de vínculos. Nesse sentido, a creche se configura como espaço formador, no qual o brincar, a linguagem oral, as interações e o currículo vivo se articulam para promover a emancipação e o respeito às diversidades.

Assim, reafirma-se a importância de compreender o cotidiano como território político-pedagógico em que os educadores, crianças e famílias podem, juntos, enfrentar as imposições do neoliberalismo e construir práticas insurgentes que garantam o direito à Educação Infantil pública, gratuita, de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 23 fev. 22.

BRASIL. **Lei nº 13.146/15, de 2 de janeiro de 2015**. A Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9/07/08. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/03/a-lei-brasileira-de-inclusao.pdf. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasilia: MEC; SEESP, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; BEZERRA, Leonardo Mendes (org.). **Perspectiva ecologista de educação:** o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA LUTA CONTRA A OBJETIFICAÇÃO E VIOLÊNCIA FEMININA

Mírian Rita Miranda Ribeiro, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
E-mail: mirianr0705@gmail.com
Leonardo Mendes Bezerra, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
E-mail: leonardobezerra@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

O estudo, ora apresentado, é fruto de um dos resultados do Projeto de Iniciação Científica, com bolsa PIBIC/FAPEMA, que integra o projeto “Meu corpo, minhas regras – contribuições da pedagogia freireana para a não-objetificação da mulher” realizado por intermédio do Grupo de Pesquisa “DEVIR – Núcleo de investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade”. Trata-se de uma investigação que visa trazer um estudo analítico sobre as contribuições da pedagogia freireana para o combate à objetificação feminina.

Historicamente, a mulher tem sido vista como submissa e desvalorizada principalmente com a popularização dos recursos tecnológicos de comunicação e informação que tendem a aumentar o acesso aos conteúdos sexuais e pornográficos. Assim, as mulheres tornam-se alvos da desvalorização, do desrespeito e, consequentemente, reforça-se a sua objetificação na sociedade falocêntrica.

Socialmente a objetificação feminina passa para muitas pessoas de modo despercebido por normalizarem as ações, hábitos e comportamentos patriarcais, que muitas vezes são violentos e agressivos, fazendo com que as mulheres sejam objetos de satisfação masculina. Por isso, torna-se necessário a compreensão da relevância das teorias de Paulo Freire (1975, 1987, 2021) para uma educação humanizadora, conscientizadora e libertadora. Isso é essencial para fomentar uma Educação Sexual, capaz de promover o combate aos crimes contra a liberdade sexual e crimes sexuais contra vulneráveis.

A partir desse pensamento, surge a questão norteadora desta pesquisa: quais são as contribuições das teorias de Paulo Freire para a Educação Sexual que combata crimes contra sexuais com foco no sexo feminino? Trazer essa temática, como tema integrante da Educação Sexual que ultrapassa os conteúdos biológicos, é importante para a eficácia de um ensino-aprendizagem

repleto de entendimento que trará um conjunto de benefícios aos docentes, pois estes estarão prontos para debater assuntos que muitas vezes são silenciados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Freire (1987) desenvolveu reflexões acerca da população oprimida e de sua relação com o opressor, evidenciando a contradição existente entre ambos, que se manifesta nas condições em que os sujeitos se encontram e na necessidade de superação dessa relação desigual. A partir das suas reflexões emerge a consciência crítica mediada na interação com o mundo e no mundo, que a realidade e romper com a lógica opressor–oprimido, evitando a perpetuação de novos processos de submissão.

O processo educativo consiste em conscientizar os sujeitos que estão em constantes construções. Assim, é necessário resistir, esperançar, sonhar, imaginar, criar e também se libertar das amarras da pedagogia bancária (Freire, 1987) e da postura falocêntrica. A liberdade, nesse contexto, é encontrada quando se busca ultrapassar as próprias limitações, pois, os oprimidos deixam de ser reféns de uma nova ordem para intervir na realidade com base em seus conhecimentos. A educação é política e não pode ser neutra (Bezerra, 2022, 2024) e a libertação é uma construção autônoma, é um direito humano que merece ser respeitado.

Freire (2021, p. 24) afirma que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move, o que nos põe pacientemente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Portanto, não existe ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, uma vez que ambos se complementam. A autonomia promove sujeitos conscientes de suas responsabilidades, e no ensino formal o papel do professor é estimular os estudantes para que compreendam o mundo, problematizem, inovem e descubram o desconhecido.

Nesse pensar, a educação freireana deve colaborar com a dissolução da postura patriarcal sobre a liberdade feminina, pois, “o poder que os homens usam para dominar as mulheres, este não sendo apenas um privilégio das classes altas e médias dos homens brancos, mas um privilégio de todos os homens na sociedade sem olhar a classe ou a raça” (Hooks, 2021, p. 64).

3 METODOLOGIA

A trajetória metodológica deste estudo abrangeu a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental em legislações e em notícias sobre a temática “importunação sexual”, “divulgação de cena de estupro, de sexo ou pornografia”. A amostragem para seleção das notícias ocorreu de forma aleatória e foram escolhidas 24 notícias. Com base no levantamento, realizaram-se os recortes que estão diretamente relacionados com o tema a ser estudado, os quais foram organizados por meio da leitura seletiva em conformidade com eixos que estampam o quadro 1. Os dados foram analisados de forma qualitativa com alguns levantamentos quantitativos, conforme as teorias da análise de conteúdo de Bardin (2016), de acordo com as seguintes etapas: a) levantamento das reportagens e das legislações; b) recorte dos fragmentos, das reportagens e das legislações, que indicam a objetificação da mulher; c) agrupamento dos recortes por afinidades de conteúdos; d) quantificação dos dados agrupados; e) elaboração das categorias analíticas; f) discussão teórica.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados analisados revelam diferentes formas de objetificação e de violência contra as mulheres, apresentadas em ordem decrescente: importunação sexual (26,47%), violência física (20,5%), violência psicológica (17,64%), divulgação de cenas de sexo ou pornografia (14,83%), feminicídio (8,8%), violência moral (5,88%), lesbicídio (2,94%), violência patrimonial (2,94%) e violência racial (0,0%). Com base nesses dados elaboraram-se duas categorias de discussão: a) “A objetificação fundada na violência extrema e letal” e b) “Objetificação feminina com base na violência de controle, humilhação e subjugação”.

A primeira categoria trata sobre “a objetificação fundada na violência extrema e letal”. Assim, destacam-se as ações que comprometem gravemente a integridade e a dignidade das mulheres, incluindo a violência letal e extrema, caracterizada por agressões físicas, psicológicas e simbólicas intensas.

A de violência é “um ato que viola a integridade do indivíduo, que não lhe permite a reação e que, portanto, o transforma em mero objeto” (Misse, 2003). Agregado a isso, a violência simbólica se manifesta em gestos, palavras, estereótipos e representações sociais, fazendo com que a mulher normalize a opressão como algo natural ou merecido (Bourdieu, 2002). Lacan (2008) ao

abordar a misoginia, reforça que a mulher frequentemente é alvo de rejeição simbólica e projeção de medos, frustrações e desejos masculinos reprimidos. E, a violência física configura-se a “pedagogia do terror” que se perpetuam em estruturas opressivas e solidificam a desigualdade de gênero (Segato, 2018).

Para combater a violência, a educação é a chave-mestra, pois a pedagogia freireana destaca que a educação crítica e emancipadora é essencial para desconstruir as bases culturais que naturalizam a violência. Freire (2011) diz que a desumanização é uma construção histórica e não uma condição inata do ser humano, e que o combate à violência deve ocorrer pela educação dialógica, crítica e que reconheça o outro como sujeito de direitos.

A segunda categoria apresenta a “objetificação feminina com base na violência de controle, humilhação e subjugação” abrangendo violências que afetam a autonomia, a autoestima e a liberdade da mulher. A Lei nº 11.340/2006 define a violência psicológica como qualquer ação que causa dano emocional, diminuição da autoestima ou prejuízo ao desenvolvimento integral da mulher – está presente em relações abusivas, compromete a saúde mental da vítima, manifesta-se de forma contínua e velada. Também se inclui a violência patrimonial que lesa a independência econômica e liberdade da mulher; a violência racial, que discrimina a etnia, cor ou origem; a importunação sexual, prevista no artigo 215-A do Código Penal; e a divulgação não autorizada de imagens íntimas, criminalizada pelo artigo 218-C do Código Penal.

Essas formas de violência não se restringem ao ato em si, mas estão enraizadas em relações de poder desiguais, autoritárias e marcadamente falocêntricas. A pedagogia freireana atua, nesse contexto, promovendo a conscientização crítica e a formação de sujeitos capazes de questionar e transformar a realidade social, rompendo com práticas de dominação e opressão.

A partir dos resultados das duas categorias, percebe-se que a Educação Sexual escolar, pautadas na pedagogia freireana, deve preparar os professores para responder às dúvidas frequentes dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do autoconhecimento e para a compreensão das suas próprias experiências. Nesse cenário, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele auxiliar os jovens a problematizarem temas e assuntos que, muitas vezes,

não são abordados pelos pais por não se sentirem preparados para tratar do tema (Suplicy, 1983).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A objetificação da mulher constitui um dos principais fatores que contribuem para a banalização da violência de gênero, fazendo com que crimes contra a figura feminina sejam, muitas vezes, invisibilizados ou tratados como de menor importância. E, este estudo apresentou que que a violência contra mulheres é ampla e multifacetada, incluindo dimensões física, psicológica, simbólica, cultural e estrutural. Para enfrentá-la é fundamental a construção de uma educação crítica e libertadora, baseada no diálogo, no reconhecimento da dignidade humana e na desconstrução de normas sociais que naturalizam a desigualdade de gênero e a violência.

Nesse sentido, a escola atua como espaço de formação de sujeitos conscientes e críticos, capazes de transformar a realidade e promover a equidade, a justiça e respeito às mulheres. Assim, a pedagogia freireana e a Educação Sexual crítica apresentam-se como caminhos para a transformação social, por meio do diálogo, emancipatório e humanizador, ao promover a conscientização crítica e formar sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, L. M. **Arqueologia antropofágica em rotas não lineares**: narrativas educacionais relevadas no sertão maranhense. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2022.

BEZERRA, L. M. **A arte de desnudar-se**: cartas biografadas de um professor-pesquisador-conversador. São Carlos: Pedro & João, 2024.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, de sexo ou de pornografia. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13718.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, b. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

LACAN, J**. O Seminário.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MISSE, M. **Violência: o que foi que aconteceu?** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/Viol%C3%83%C2%AAncia%20o%20que%20foi%20que%20aconteceu.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

SEGATO, R. L. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2018.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PENSARPRATICAR DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS NA DIREÇÃO DE ESCOLA

Daniele Regina de Oliveira Tersigni, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: danitersigni@yahoo.com.br
Rodrigo Barchi, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A democracia é constantemente evocada nos discursos educacionais como princípio basilar da escola pública. Contudo, a vivência no cotidiano escolar revela tensões entre o ideal democrático e as práticas concretas. A experiência como professora e, posteriormente, como diretora de escola pública, me permitiu observar as dificuldades e contradições de uma gestão marcada por centralização, baixa participação da comunidade e pouca autonomia para diretores e conselhos escolares.

Ao assumir o cargo de diretora, percebi o quão desafiador e, muitas vezes, utópico é implementar uma gestão verdadeiramente democrática, seja por motivos internos ou externos à escola. Não há rotinas, tampouco receitas prontas sobre “como encarar o dia a dia dentro de uma escola”. As imposições me incomodam; o excesso de trabalho sobrecarrega, e a sensação de estar sozinha muitas vezes se faz presente, mas o aprendizado é constante.

A pesquisa, inserida na linha "Cotidiano Escolar, Práticas Educacionais e Formação de Professores" do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniso, parte dessa inquietação para investigar de que modo a democracia se manifesta — ou não — nos cotidianos escolares e como o papel do diretor pode fortalecer práticas participativas. A questão central que a guia é: Como as práticas, relações e desafios que emergem da intersecção entre democracia, gestão e cotidiano escolar se configuram e ganham sentido na experiência narrada por uma diretora?

O objetivo geral é compreender a manifestação da democracia no cotidiano escolar, interpretando as práticas, desafios, tensões e potências que atravessam a atuação de uma diretora de escola pública.

Esta pesquisa não se propõe a ser um manual ou uma resposta definitiva

sobre o tema, mas sim um convite à reflexão sobre a prática e o potencial de uma gestão escolar mais participativa. Minha experiência como diretora se configura como o ponto de partida e o lócus de análise, permitindo uma interpretação crítica das manifestações democráticas dentro do ambiente escolar. Ao compartilhar as vivências e os desafios da direção, busco contribuir para a discussão acadêmica e profissional, fortalecendo a compreensão de que a construção de uma escola democrática é um processo contínuo, complexo e profundamente humano.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Esta pesquisa ancora-se em três eixos principais: democracia, gestão democrática e cotidiano escolar, buscando articulações teóricas que dialoguem com a experiência concreta da gestão escolar na perspectiva cartográfica.

No que se refere à democracia, são mobilizadas as contribuições de Denis L. Rosenfield, autor da obra O que é democracia, que oferece uma base conceitual sobre o tema, permitindo compreender sua historicidade e múltiplas interpretações. A essa abordagem soma-se a leitura do artigo Democracia radical e substantiva em Paulo Freire: da escola para o mundo e do mundo para a escola, de Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Andréia Nunes Militão e Fabio Perboni, que interpreta a concepção freiriana de democracia a partir de uma perspectiva crítica e transformadora. Também é utilizado o estudo de Roberto Bueno “A democracia e seus fundamentos em Norberto Bobbio” que contribui para refletir sobre a democracia como valor normativo, sustentado pela participação, legalidade e respeito aos direitos.

No campo da gestão democrática, a pesquisa dialoga com o pensamento de Paulo Freire, especialmente nas obras Direitos Humanos e Educação Libertadora e Cartas a Cristina, nas quais o autor propõe uma prática educativa baseada no diálogo, na escuta e no compromisso com a emancipação dos sujeitos. Heloísa Lück é referência importante por meio de suas obras A escola participativa: o trabalho do gestor escolar (2002), Dimensões da gestão escolar e suas competências (2009), Gestão escolar e formação de gestores (2000) e Liderança em gestão escolar (2011), que abordam aspectos práticos da liderança e da gestão, sem perder de vista a dimensão ética e participativa do

trabalho do gestor. Vitor Henrique Paro também é fundamental, com obras que discutem a estrutura e a função da escola pública, como Administração escolar: introdução crítica (1986), Gestão democrática da escola pública (2005), A educação, a política e a administração (2010), entre outras. Sua abordagem crítica enfatiza a escola como espaço público e o papel político do gestor escolar, defendendo uma gestão voltada à construção da cidadania.

Quanto ao cotidiano escolar, são centrais os aportes teóricos de Inês Barbosa de Oliveira, especialmente nas obras Estudos do cotidiano & educação e A democracia no cotidiano escolar, nas quais a autora propõe uma análise sensível e política das práticas escolares, valorizando os saberes e experiências que emergem dos espaços escolares. Janete Magalhães de Carvalho, com a obra O cotidiano escolar como comunidade de afetos, contribui para a compreensão do cotidiano como campo de relações marcadas por vínculos e emoções que atravessam a vida escolar. Nilda Alves, em Cultura e cotidiano escolar, reforça a ideia de que o cotidiano é um espaço complexo de produção de significados, práticas e resistências, sendo, portanto, um campo privilegiado para a construção da democracia.

Esses autores e obras constituem a base teórica da investigação, permitindo analisar os sentidos de gestão democrática que emergem da experiência de uma diretora escolar e os modos como tais sentidos se articulam com os cotidianos escolares.

3 METODOLOGIA

A investigação será conduzida por meio da cartografia, método de pesquisa qualitativa que privilegia o acompanhamento de processos em vez da busca por resultados fixos. Inspirada nas proposições de Kastrup e Passos (2009) e Escóssia (2009), a cartografia se caracteriza pela atenção aos movimentos do campo, pelo registro das intensidades do vivido e pela implicação do pesquisador.

Na pesquisa, isso significa assumir a perspectiva da própria diretora como ponto de partida, acompanhando as práticas, encontros, desafios e resistências que atravessam a gestão escolar. A cartografia não busca representar o real de forma estática, e sim mapear as forças que o atravessam, evidenciando tensões

entre centralização e participação, entre autonomia e heteronomia, entre discursos e práticas. O diário de campo, as narrativas autobiográficas e os registros reflexivos comporão o material de análise, sempre em diálogo com o referencial teórico. Assim, o método possibilita produzir conhecimento situado, implicado e aberto às transformações que emergem no percurso.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Espera-se que a pesquisa produza uma compreensão ampliada da democracia como prática viva no cotidiano escolar. Ao narrar a experiência da diretora, pretende-se revelar como a gestão democrática se manifesta em meio a tensões estruturais — burocracia, sobrecarga administrativa, escassez de recursos e baixa participação — e às possibilidades de construção coletiva.

O estudo deverá contribuir para:

- explicitar sentidos atribuídos à democracia e à gestão democrática no cotidiano escolar;
- evidenciar práticas e relações que favorecem ou dificultam a participação;
- refletir sobre o papel do diretor como sujeito político e pedagógico;
- oferecer subsídios para repensar a formação de gestores escolares e para fortalecer práticas participativas.

Mais do que propor soluções prontas, busca-se abrir caminhos para a criação de espaços escolares mais inclusivos, dialógicos e emancipatórios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa parte da convicção de que a democracia na escola não acontece espontaneamente: ela precisa ser cultivada, negociada e permanentemente reinventada. O diálogo com os referenciais teóricos permite compreender que a democracia, seja em sua dimensão política, pedagógica ou cotidiana, é sempre tensionada por disputas de poder e por desigualdades estruturais. Nesse cenário, a gestão democrática se apresenta como possibilidade de transformação, ainda que atravessada por limites.

O caminho cartográfico escolhido como método de pesquisa possibilita acompanhar os movimentos da escola sem reduzi-los a categorias fixas, valorizando a singularidade das experiências e a complexidade dos cotidianos. O estudo busca contribuir para o debate sobre democracia e educação, reafirmando a escola pública como espaço privilegiado de formação crítica, participação e transformação social. Por fim, esta pesquisa pretende contribuir não apenas para a produção acadêmica sobre gestão democrática e cotidiano escolar, mas também para os processos formativos de gestores(as) que, como a pesquisadora, ocupam cotidianamente o chão da escola e enfrentam, com coragem e sensibilidade, o desafio de fazer da gestão um espaço ético, político e estético de resistência e transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BUENO, Roberto. **A democracia e seus fundamentos em Norberto Bobbio**. São Paulo: Paulus, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães de. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio. **Democracia radical e substantiva em Paulo Freire**: da escola para o mundo e do mundo para a escola. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, n. 78, p. 255-273, 2020.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. *In*.: LEAVY, P. (ed.). **The oxford handbook of qualitative research.** New York: Oxford University Press, 2014. p. 254–276.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. Forum Qualitative Sozialforschung / **Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v. 12, n. 1, p. 1–18, 2010. Disponível em: http://www.qualitative research.net/index.php/fqs/article/view/1589. Acesso em: 15 set. 2024.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 429–449, 2006. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241606286979. Acesso em: 20 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha prática. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa (org.). **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A democracia no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do cotidiano & educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: ANPAE, 1997. p. 303-314.

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

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In*: CORRÊA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005.

ROSENFIELD, Denis L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6497/649770014013/html/. Acesso em: 2 fev. 2024.

FAKE NEWS E DESINFORMAÇÃO: DIMENSÕES E DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Evelyn Christina Peres Barrelin, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: evelynbarrelin@gmail.com
Maria Ogécia Drigo, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: maria.ogecia@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este resumo expandido apresenta resultados de uma pesquisa em andamento que tem como tema a desinformação e as práticas educativas no contexto da educação escolar, é guiado pela seguinte questão: como a desinformação é abordada nas pesquisas em educação, no período de 2016 a 2024? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como a desinformação se apresenta em estudos da educação, com ênfase na educação escolar, enquanto os objetivos específicos são os seguintes: explicitar as concepções de desinformação presentes em teses e dissertações; identificar como a desinformação é abordada no contexto das pesquisas; revelar as práticas educativas desenvolvidas que envolvem a desinformação; e avaliar as contribuições dessas práticas em relação à educação midiática e informacional.

No âmbito deste artigo, busca-se diferenciar os conceitos de *fake news* e desinformação e apresentar o posicionamento da educação midiática, segundo Buckingham (2019).

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

As dimensões de falsidade e de intenção de dano, elaboradas por Wardle e Derakhshan (2017), bem como as que tratam da relação entre a verdade e a mentira, do ponto de vista factual, e de seus efeitos, propostas por Santaella (2019, 2021), são abordadas, assim como o posicionamento de Buckingham (2019) sobre a Educação Midiática em diálogo com as *fake news*.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que aborda os conceitos de *fake news* e de desinformação a partir das contribuições de Wardle e Derakhshan

(2017) e Santaella (2019, 2021) e, de Educação Midiática, segundo Buckingham (2019).

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Apesar de a expressão *fake news* ter se tornado popular, Wardle e Derakhshan (2017), a Unesco (2019) e Farias Filho (2018) recomendam seu abandono. Conforme Unesco (2019), a expressão *fake news* não apresenta um significado claro ou de fácil compreensão, visto que coloca a noção de notícia (*news*) ao lado daquilo que, em essência, ela não é (falsa ou *fake*). Santaella (2021, p. 65) explica os problemas inerentes ao próprio termo: a palavra *news* corresponde ao registro e à transmissão “de algum acontecimento, evento, fato, situação vivida em quaisquer esferas da realidade e”, enquanto a palavra *fake*, Santaella (2012, p. 68), sublima a arte de ser “feito para parecer o que não é” , de falsear, enganar ou induzir o outro a crer em algo como sendo autêntico ou confiável, quando, na verdade, estamos diante de obras “que copiam o original de modo a se fazer passar por ele”. Ademais, Farias Filho (2018) apresenta outra alegação possível: a utilização do termo como uma esgrima retórica, por atores políticos, na tentativa de desqualificar o diverso e, simultaneamente, de validar opiniões pessoais, tolhendo ou impossibilitando o exercício da liberdade de expressão. A respeito dessa possibilidade, Wardle e Derakhshan, (2017, p. 16) explicam que a expressão *fake news* passou a ter o seu uso corrompido, com a intenção de confundir, “reprimir, restringir, minar e contornar a imprensa livre”.

Nesse contexto, o conceito de desinformação foi operacionalizado por Wardle e Derakhshan (2017) e adotado pela Unesco (2019). Em substituição à expressão *fake news*, a Unesco (2019, p. 47) recomenda a adoção dos termos informação incorreta, desinformação e má informação “para contrastar com a informação verificável, de interesse público, que é o que o jornalismo autêntico dá origem”. Nessa proposta, conceitua-se como desinformação (*disinformation*) informações sabidamente falsas, criadas e propagadas com a intenção de causar dano a outrem e motivadas por questões financeiras e/ou influência política, como o são as informações com contexto falso (quando um conteúdo genuíno é colocado em outro contexto, conferindo a ele um novo sentido), conteúdo impostor (quando logotipos conhecidos, ou ainda, notícias veiculadas

por figuras ou jornalistas estabelecidos, são utilizados na tentativa de ofertar credibilidade à desinformação), conteúdo manipulado (quando conteúdos genuínos são alterados, como em casos de sobreposição de imagens) e conteúdo fabricado (conteúdo 100% falso e que pode se valer do uso de Inteligência Artificial (IA)) (Wardle; Derakhshan, 2017; Unesco, 2019; ONU, 2023). Nesse caso, as dimensões em destaque são: falsidade e intenção de dano (Wardle; Derakhshan, 2017).

Outra proposta de operacionalização foi realizada por Santaella (2019, 2021). Nessa, compreende-se por *fake news* (e não por desinformação) o uso da mentira e da falsidade mediadas por tecnologias digitais, com produção de efeitos. Especificamente, as *fake news* referem-se ao descolamento, à quebra e o afastamento entre os fatos ou acontecimentos da vida e aquilo que se diz e se registra a respeito deles (Santaella, 2021), combinados com a oferta de um verniz ou aparência de notícia, dado o seu formato, discurso, imagem e/ou presença replicada nas redes (Tandoc Junior; Lim; Ling, 2018; Santaella, 2021), e ao intento de alcançar vantagens político-partidárias, o que afeta de forma negativa o bem comum (Santaella, 2021). Em geral, o conteúdo das *fake news*, além de ser mentiroso e falso, é desrespeitoso, fomenta parcialidades e/ou preconceitos (Santaella, 2021) e ameaça a coesão social (ONU, 2023). São exemplos conforme Santaella (2021), os casos de notícias paródicas, caça-cliques, estórias fabricadas, difamação suavizada pelo humor, jornalismo apressado e mal fundamentado, rumores que ferem os princípios de civilidade, mensagens elaboradas para fomentar parcialidades e preconceitos, propagandas com visões tendenciosas, entre outras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambos os casos, um contorno conceitual é oferecido, o que permite que pesquisas sejam realizadas em diferentes áreas do conhecimento, o que inclui a Educação. Entretanto, essas propostas não são iguais.

Embora a categorização de Wardle e Derakhshan (2017) tenha a vantagem de evitar as inversões cometidas por atores políticos (Bucci, 2022), assim como a de encerrar as críticas feitas à expressão *fake news* e salientar as maneiras pelas quais uma informação pode ser falsificada ou até completamente

criada, inclusive com o uso da IA, e o intento de causar dano, persiste uma questão exposta por Santaella (2023, p. 26): a necessidade de se conceituar a expressão desinformação, que, por hora, permanece como um “esvaziamento do termo informação”, que apresenta múltiplas definições.

Por outro lado, a proposta de Santaella (2021) difere por: assumir uma terminologia que ganhou adesão popular; destacar a relação entre aquilo que se diz, se registra e se publica a respeito do que acontece e que ocupa o *status* de “facto”, a verdade factual, da qual se valem o Jornalismo e a História (Santaella, 2019; 2021) e, ao nosso ver, a vida cotidiana; considerar a quebra intencional entre a linguagem e os fatos, o campo da mentira; classificar as *fake news* como uma mentira destrutiva, que envolve os afastamentos antes mencionados, combinados a efeitos sociais nocivos (separação, fomento a preconceitos e parcialidades, e danos aos direitos humanos fundamentais) em prol de benefícios político-partidários; apresentar a desinformação como um dos efeitos produzidos pela “indústria disseminadora de signos que mentem” em diálogo com a política (Santaella, 2021, p. 77) e, finalmente, por situar essa discussão no âmbito do conhecido, daquilo que nos é próximo ou sabido, a mentira e a verdade dos fatos.

Assim como Santaella (2021), Buckingham (2019, p. 3, tradução nossa) reitera a complexidade das *fake news*, que envolve a cultura política e o uso de mentiras como argumento eleitoral, assim como “as mudanças nos modelos de negócio das empresas de mídia e tecnologia na era do capitalismo digital” e, nessa direção, alerta: “quando os governantes relutam em desafiar o argumento de livre mercado”, a educação midiática tende a se tornar “um tipo de solução alternativa” (Buckingham, 2019, p. 4, tradução nossa). Trata-se de um “tipo de solução”, com função de transferência de responsabilidade, que não reconhece a verdadeira importância da educação midiática.

REFERÊNCIAS

BUCCI, Eugênio. Ciências da comunicação contra a desinformação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 5-19, 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/202533. Acesso em: 26 set. 2024.

BUCKINGHAM, David. Teaching media in a “post-truth” age: fake news, media bias and the challenge for media literacy education. **Culture and Education**, v. 31, n. 2, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://davidbuckingham.net/wp-content/uploads/2019/10/post-truth-buckingham.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

FARIAS FILHO, Otavio. O que é falso sobre as fake news. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 39-44, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576/140222. Acesso em: 14 out. 2022.

ONU. **Integridade da informação nas plataformas digitais**, 2023. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2023-10/ONU_Integridade_Informacao_Plataformas_Digitais_Informe-Secretario-Geral_2023.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **De onde vem o poder da mentira?** Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2021.

SANTAELLA, Lucia. Definir desinformação é preciso. *In:* Lucia Santaella (org.). **Flagelos da desinformação**. São Paulo, São Paulo: Educ Editora da PUC São Paulo, 2023. p. 26-61. *E-book*.

SANTAELLA, Lucia. **A pós verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2019.

TANDOC JUNIOR, Edson C., LIM, Zheng Wei; LING, Richard. Defining “fake news”: a typology of scholarly definitions. **Digital Journalism**, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2018. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21670811.2017.1360143?journalCode=rdij20. Acesso em: 16 maio 2022.

UNESCO. **Jornalismo, fake news e desinformação**: manual para educação e treinamento em jornalismo. Série UNESCO para a educação em jornalismo. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647. Acesso em: 13 ago. 2023.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Europa: Council of Europe, 2017. Disponível em: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c. Acesso em: 17 set. 2024.

IMAGEM-MEMÓRIA: *ENTRETEMPOS* E *ENTREESPAÇOS* NA OBRA DE ABY WARBURG

Renan Luiz Genaro, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: profrenangenaro@gmail.com
Maria Ogécia Drigo, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: maria.drigo@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O curso da história humana guarda em si o desafio intrigante de ler e desvelar as materialidades instituídas e instituintes dos sujeitos, sejam elas artefatos, símbolos, instrumentos, escultura, pintura ou quaisquer outras manifestações culturais passíveis de rememoração, (re)significação, (re)invenção e elucubrações outras. Sendo assim, a imagem e a história da arte constituem sempre um discurso, um entrediscurso, que “não ‘nasce’ nunca. Sempre recomeça” (Didi-Huberman, 2013, p.13). Partindo dessa premissa, lançar-se ao território da imagem, sobretudo ancorado pelo trabalho desenvolvido por Abraham Moritz Warburg, mais conhecido como Aby Warburg (1866–1929), é (re)conhecer o signo imagético como potência discursiva de contar histórias, de refletir sobre espaços-tempos do ontem, do aqui e do agora. A tessitura pela narrativa do visual-simbólico, nesse sentido, sustenta-se na ideia de que homem, mundo, cultura, arte e história podem ser carregados de sentidos e significados pela reunião de imagens que extrapolam a noção linguística e discursiva de um mundo contado apenas por palavras.

Aby Warburg, considerado o “pai” da iconologia, ainda que sua obra tenha sido camuflada “por trás do trabalho tão mais claro e distinto, tão mais sistemático e tranquilizador de Panofsky” (Didi-Huberman, 2013, p. 27), transpassa e transcende a noção de compreender a arte sob um viés restritivamente estilístico-formal. Sua abordagem extrapola a configuração da obra na/com a história, em um tempo não cronológico estagnante, para transver e (re)construir os sujeitos, os tempos, os lugares e a cultura. Dessa forma, evidencia que a sobrevivência do discurso imagético se irradia pela história do mundo, revelando que esta não é única, mas plural, ou, mais precisamente, singular-plural. Tal binômio torna-se fundamental para entendermos a ruptura do

fazer historiador desse grande crítico da história da arte e criador do Atlas Mnemosyne**.**

Intelectual alemão, Aby Warburg consolidou-se como historiador da imagem para além da arte, um verdadeiro sujeito filosófico e antropológico da visualidade e da visibilidade discursiva, ao propor um sistema-organismo histórico da imagem em perspectiva pluri, inter e transdisciplinar. Esse viés dialógico, quase polifônico de disciplinas, confirma a transcendência daquilo que fantasmagoricamente sobrevive, revive, ressurge e insurge. Assim, a história da arte com Warburg não se configura como movimento puramente analítico ou descritivo dos objetos e artefatos artísticos, mas como um exercício que transaciona, atravessa e redimensiona o conceito de pensar e fazer história da arte. Ao problematizar e subverter o escopo tradicional, Warburg inaugura um "modelo fantasmal da história, no qual os tempos já não se calcavam na transmissão dos saberes, mas se exprimiam por obsessões, 'sobrevivências', remanências, reaparições das formas. Ou seja, por não-saberes, por irreflexões, por inconscientes do tempo" (Didi-Huberman, 2013, p. 25).

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A reflexão sobre a sobrevivência das imagens e artefatos culturais encontra em Aby Warburg um dos seus principais fundamentos teóricos. Para o autor, a imagem não se esgota em sua materialidade, mas resiste e reaparece em diferentes tempos e contextos, sendo constantemente reinscrita no presente por meio de novos olhares, interpretações e usos. Essa dinâmica evidencia que o artefato cultural, mesmo após a "morte" de sua função original, pode ressurgir como potência simbólica e significante. Nesse horizonte, Raulff (2026 *apud* Damas, 2022, p.128) lembra que "os mortos não voltam por eles mesmos, mas são ressuscitados e trazidos de volta à vida pela arte e pelos artistas", enfatizando o papel ativo da produção artística e da experiência estética como processos de reatualização e rememoração.

Nesse percurso teórico, um dos conceitos centrais formulados por Warburg é o de *Pathosformeln* (ou "fórmulas de pathós"), entendido como a permanência de formas visuais impregnadas de intensidade emocional que atravessam épocas e estilos artísticos. Essas imagens carregam consigo gestos,

expressões e composições capazes de condensar sentimentos humanos universais, como a dor, o êxtase ou a fúria, e que ressurgem de modo anacrônico em distintos contextos históricos e culturais. Trata-se, portanto, de marcas simbólicas e afetivas que não apenas testemunham um passado, mas o reatualizam no presente, revelando um movimento de continuidade e descontinuidade que articula memória e criação, permanência e transformação.

Assim, a noção de *Pathosformeln* oferece um instrumental analítico essencial para compreender a história da arte e da cultura como um campo atravessado por sobrevivências e reaparições. As imagens não são meros registros fixos, mas verdadeiros veículos de uma “memória emocional” da humanidade, que se desloca e ressignifica-se em novos tempos e espaços. Ao demonstrar como as formas simbólicas da Antiguidade sobreviveram até o Renascimento e continuam a reverberar em práticas artísticas contemporâneas, Warburg evidencia que a história da arte não deve ser compreendida como uma sucessão linear de estilos, mas como um tecido complexo de ressonâncias e reaparições. Nesse sentido, sua contribuição teórica amplia as possibilidades de leitura da imagem, apontando para um horizonte interdisciplinar que articula arte, memória, cultura e história.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na coleta, sistematização e análise de imagens relacionadas ao Rio Sorocaba, provenientes tanto do acervo fotográfico do Museu de Sorocaba quanto de registros iconográficos localizados em livros e documentos históricos da cidade. O procedimento de coleta foi seguido por um processo de catalogação e organização crítica das imagens, concebidas não apenas como registros documentais, mas como portadoras de memória e de camadas de significação cultural. Para a etapa de análise e interpretação, mobilizou-se o conceito de atlas proposto por Aby Warburg e revisitado por Georges Didi-Huberman, de modo a estruturar arranjos visuais capazes de entretecer temporalidades e promover novas leituras do imaginário ribeirinho sorocabano. Tal abordagem não apenas insere a pesquisa no campo dos estudos educacionais, visuais e culturais, mas também propõe um gesto metodológico inédito ao articular a materialidade

histórica das imagens locais com a potência heurística do atlas warburguiano, conferindo à escrita e à divulgação científica um caráter reflexivo e experimental.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise das imagens históricas do Rio Sorocaba, organizadas em forma de atlas, evidencia a potência *transhistórica* das representações visuais na composição de sentidos múltiplos e móveis. Diferentemente da palavra, que carrega em si uma rigidez ideológica e semântica, a imagem se mostra como um artefato aberto, capaz de transitar por temporalidades distintas, conectando realidades díspares e até mesmo antagônicas. Nesse movimento, os registros do rio não se restringem à função documental, mas se projetam como superfícies de ressonância, instaurando diálogos entre o passado e o presente, entre a memória social e a imaginação coletiva. A disposição fragmentária das fotografias, tal como nas pranchas de Warburg, amplia a percepção de que a imagem é insurgente, portadora de mobilidade, retrocessão e progressão, instaurando uma continuidade e descontinuidade ao mesmo tempo.

Figura 01 – Atlas produzido pelo pesquisador deste texto. 2025. Acervo histórico do Museu de Sorocaba.

Nesse sentido, a montagem do atlas do Rio Sorocaba aproxima-se do gesto warburguiano ao romper com o paradigma linear e homogêneo da historiografia tradicional. Ao reunir fragmentos visuais de diferentes momentos e perspectivas, o atlas tensiona a ideia de cronologia, permitindo uma leitura pluri

e intertemporal dos registros culturais da cidade e de seu rio. A estética do ver e do saber emerge aqui como uma proposta metodológica, na qual a imaginação se torna ferramenta de análise crítica. Assim, a imagem não apenas representa, mas também cria e recria sentidos, funcionando como um dispositivo de transgressão que coloca em movimento diferentes camadas de interpretação histórica e cultural. O rio, portanto, é mais que paisagem: é lugar de memória, de disputas simbólicas e de narrativas em constante (re)significação.

Por fim, o atlas imagético do Rio Sorocaba materializa a concepção de que a história não se apresenta como um fluxo único e acabado, mas como um campo de ecos, ressonâncias e sobreposições. Tal como na proposta do *Atlas Mnemosyne*, a justaposição das fotografias engendra um espaço de intricação entre tempos e significados, revelando que o passado permanece ativo no presente por meio de suas reatualizações visuais. Esse processo fomenta a noção de inacabamento e de não morte da memória, evidenciando que as imagens não apenas narram, mas também performam a cultura. Dessa forma, o atlas torna-se um artefato que vai além do registro documental, instaurando um lugar de experimentação interpretativa, no qual a memória do rio é continuamente escrita e inscrita na tessitura histórica e simbólica da cidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, portanto, demonstrar que o atlas imagético do Rio Sorocaba, inspirado no gesto warburguiano, não se limita a um exercício de catalogação documental, mas constitui um dispositivo de leitura crítica e criativa da memória cultural. A montagem das imagens revela-se como prática metodológica inovadora, pois, ao justapor tempos, espaços e sentidos distintos, desestabiliza a linearidade histórica e instaura um campo de interpretações abertas, polissêmicas e plurais. Assim, ao recuperar a *transhistorialidade* e a potência insurgente das imagens, este estudo contribui de forma inédita para pensar o rio como um organismo visual e simbólico, no qual a memória coletiva não é estática, mas continuamente (re)escrita nas interfaces entre imaginação, cultura e história.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **A potência do pensamento:** ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DAMAS, Naiara. Das muitas vidas do passado**:** Nachleben, história e temporalidade em Aby Warburg**. Imagem: Revista de História da Arte**, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/84916558/Das_muitas_vidas_do_passado_Nachleben_hist%C3%B3ria_e_temporalidade_em_Aby_Warburg. Acesso em: 01 de maio 2025

DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente:** história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DIDI-HUBERMAN, G. **Atlas, ou, o gaio saber inquieto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

WARBURG, A. **Histórias de fantasmas para gente grande:** escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

COTIDIANOS ESCOLARES E RESISTÊNCIA: POR UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

Nathiara Cristina Capobianco, UNESP. E-mail: nathiara.capobianco@unesp.br.
Kathy Briones Barbi, UNESP. E-mail: kathy.briones@unesp.br.

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar pode ser compreendido como um espaço-tempo em permanente transformação, no qual se entrecruzam práticas pedagógicas, disputas políticas, saberes construídos coletivamente e experiências singulares de sujeitos. Em tempos de crise, marcados pelo avanço da racionalidade neoliberal, pela intensificação das desigualdades sociais e pela fragilidade das instituições democráticas, a escola assume centralidade na formação das subjetividades, ora funcionando como instância de reprodução de valores hegemônicos, ora como espaço de resistência e criação.

Nesse contexto, torna-se urgente problematizar o papel da escola diante das contradições sociais que atravessam o cotidiano, especialmente no que diz respeito à formação ética, estética e política dos estudantes. Ao mesmo tempo em que a lógica neoliberal tende a reduzir a educação a instrumento de adaptação e eficiência, a escola também pode preservar e atualizar experiências coletivas que resistem à homogeneização cultural e à mercantilização do conhecimento. Assim, a presente pesquisa busca compreender como a teoria crítica, em especial as contribuições de Theodor W. Adorno e Walter Benjamin, pode iluminar o cotidiano escolar contemporâneo, enfatizando as possibilidades de resistência, memória e emancipação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A análise se apoia na tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt, cujos autores problematizaram a relação entre sociedade, cultura e formação humana. Para Adorno (1995), a educação deveria ter como horizonte a emancipação, compreendida como a formação de sujeitos autônomos capazes de resistir às tendências de barbárie. Essa perspectiva exige uma educação crítica, que não se limite à transmissão de conteúdo, mas que desenvolva a sensibilidade ética e estética, de modo a despertar a capacidade de julgar e agir diante das contradições sociais.

Walter Benjamin, por sua vez, fornece importantes contribuições ao pensar a experiência (Erfahrung), a memória e a narrativa como dimensões fundamentais da formação. Em sua crítica ao empobrecimento da experiência na modernidade, Benjamin alerta para o risco de uma educação esvaziada de sentido histórico e cultural. No cotidiano escolar, a valorização da memória coletiva e da narrativa pode criar condições para resistir à lógica da repetição e da instrumentalização.

Autores contemporâneos, Casara (2018); Dardot e Laval (2016), aprofundam essa crítica ao demonstrar como a racionalidade neoliberal transforma a escola em espaço de gestão de resultados, controle de performances e adaptação ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar aparece como arena onde se cruzam tendências de instrumentalização da educação e possibilidades de criação de práticas emancipatórias. A hipótese que orienta esta pesquisa é que o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que sofre pressões de conformismo, abriga experiências de resistência e pode ser lido a partir das categorias da teoria crítica como campo de disputa pela subjetividade.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-documental, baseada na análise de textos clássicos da teoria crítica e de produções contemporâneas sobre educação e sociedade. O procedimento metodológico organiza-se em duas etapas principais:

- Estudo e sistematização conceitual dos termos-chave da teoria crítica (subjetividade, resistência, emancipação, experiência e barbárie) em diálogo com o campo educacional;
- Análise interpretativa do cotidiano escolar, realizada por meio de revisão de literatura e de relatos de pesquisas empíricas sobre práticas escolares, a fim de identificar como esses conceitos permitem compreender tensões, contradições e possibilidades emancipatórias presentes no dia a dia das escolas.

Embora de caráter teórico, a pesquisa mantém uma preocupação concreta com a escola como espaço histórico e social, de modo que o cotidiano

não é tomado apenas como objeto abstrato, mas como dimensão prática da vida educacional em constante movimento.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados preliminares indicam que o cotidiano escolar é atravessado por contradições estruturais. Por um lado, observa-se o predomínio de práticas pedagógicas orientadas por critérios de eficiência, padronização e mensuração, que reproduzem a lógica neoliberal. Essas práticas se manifestam, por exemplo, em avaliações externas que reduzem a aprendizagem a índices, em políticas que enfatizam a competição entre escolas e professores, ou ainda na valorização da gestão eficiente em detrimento da formação crítica. Tais elementos reforçam a heteronomia e contribuem para a formação de sujeitos adaptados às exigências do mercado, em detrimento da autonomia.

Por outro lado, a escola também se revela como espaço de resistência, onde emergem práticas que rompem com a lógica da homogeneização. Projetos pedagógicos que valorizam a arte, a literatura, a memória local e a participação estudantil constituem brechas no cotidiano, possibilitando experiências de solidariedade e de criação coletiva. A valorização da narrativa oral de estudantes e professores, a construção de projetos interdisciplinares que vinculam saberes escolares à realidade social e a abertura para temas contemporâneos (como questões de gênero, raça, desigualdade e meio ambiente) são exemplos de práticas que atualizam a crítica benjaminiana e resgatam a potência formativa do cotidiano.

A perspectiva adorniana de “educação contra a barbárie” se mostra especialmente relevante nesse contexto. A barbárie, entendida como a reprodução da indiferença, da violência e da incapacidade de refletir criticamente, ameaça constantemente o ambiente escolar. Combatê-la implica cultivar no cotidiano a reflexão crítica, o respeito ao outro e a sensibilidade estética. Já em Benjamin, encontra-se inspiração para reintroduzir a experiência e a memória como dimensões formativas, contrapondo-se ao esvaziamento cultural promovido pela lógica da mercadoria. Assim, o cotidiano escolar é visto não apenas como reprodução do sistema, mas como espaço de disputa simbólica e possibilidade de emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que pensar a subjetividade e a resistência no cotidiano escolar a partir da teoria crítica implica reconhecer que a escola é um espaço em que se condensam as contradições sociais mais amplas. Se, por um lado, ela tende a reproduzir os mecanismos de controle e adaptação exigidos pela racionalidade neoliberal, por outro, abre brechas para experiências que cultivam a memória, a solidariedade e a crítica. O desafio que se coloca para educadores e pesquisadores é o de identificar e potencializar essas brechas, construindo práticas pedagógicas capazes de resistir à instrumentalização da vida e afirmar a escola como espaço de emancipação.

A teoria crítica, ao oferecer categorias como barbárie, experiência e emancipação, possibilita compreender o cotidiano escolar em sua complexidade e historicidade, revelando que nele coexistem tendências de conformismo e de resistência. Dessa forma, o presente estudo reafirma a relevância da filosofia da educação no diálogo com as práticas escolares, reforçando a importância de pensar o cotidiano como espaço ético, estético e político em que ainda é possível sonhar e construir formas de vida mais humanas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático:** neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

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

POSSIBILIDADES AVALIATIVAS APÓS O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EM SALA DE AULA

Cristiane Bevilaqua Mota, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: crisbevilaqua@yahoo.com.br.
Maria Alzira de Almeida Pimenta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: maria.pimenta@prof.uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

O uso de Inteligência Artificial Generativa – IAG em sala de aula tem ganhado adesão nos últimos anos, devido a popularização da ferramenta a partir de 2018 (Liu; Lin; Yu, 2023). Como resultado, tanto estudantes quanto docentes passaram a inseri-la em suas práticas acadêmicas. Visto que as IAGs geram conteúdos diversos como imagens, textos, resumos, vídeos, áudios e representações gráficas, autores como Rodrigues e Rodrigues (2023) recomendam que as instituições de ensino desenvolvam políticas próprias para o uso dessa tecnologia.

Com políticas claras, é possível orientar os usuários sobre como a tecnologia foi empregada na elaboração das atividades propostas. Inclusive, na elaboração deste trabalho, a IAG foi utilizada para aprimorar a apresentação do material de pesquisa, conforme descrito na metodologia.

A pesquisa, desenvolvida por meio de uma revisão de escopo, é baseada na construção de uma tese das autoras. O objetivo deste estudo é apresentar relatos de fontes sobre como as avaliações têm ocorrido nesses contextos. O trabalho traz, ainda, sugestões e possibilidades para o uso adequado, responsável e ético da IAG em sala de aula, visando o acompanhamento do processo de aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Para a construção do referencial teórico, foram selecionados autores com produções voltadas às áreas de Inteligência Artificial Generativa (IAG), revisão de escopo e avaliação.

Na temática da revisão de escopo, foram utilizados os trabalhos de Peters *et al.* (2015), Micah, Zachary, Godfrey e Mcinerney (2020) e JBI (2024). Para as discussões referentes à IAG, recorreu-se a Liu, Lin e Yu (2023) e Albano (2023).

No campo da avaliação, a análise foi embasada nas discussões de Fernandes (2014), Luckesi (2018), Abankwa (2023), McGuire, Qureshi e Saad (2024) e Schutte (2024).

3 METODOLOGIA

A metodologia empregada para a coleta de dados neste estudo foi a revisão de escopo. Os dados apresentados são parte da tese "O Estado da Arte da Inteligência Artificial Generativa como Ferramenta de apoio em Sala de Aula: revisão de escopo"[1], ainda em fase de elaboração.

A metodologia da revisão de escopo permite mapear e sintetizar evidências com características exploratórias e descritivas. Para a coleta de dados, foi organizada uma equipe de pesquisa composta por bibliotecárias, especialistas da área de tecnologia, a orientadora e a pesquisadora. No estudo em questão, foram identificadas 694 fontes elegíveis, cujos critérios de inclusão e exclusão foram o idioma (português, inglês e espanhol) e a abordagem de discussões sobre o uso de IAG na educação.

Além disso, para a seleção dos trabalhos, os documentos foram avaliados pela equipe com uma média de 0 a 1, levando em consideração características como o problema de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico, as citações e os temas de interesse para a elaboração do trabalho. A organização das publicações foi realizada com o *software* Zotero, para a posterior construção do Diagrama de Fluxo PRISMA 2020, característico da revisão de escopo. As decisões metodológicas foram tomadas com base nas orientações propostas pelos autores mencionados no referencial teórico.

Nesta discussão, o NotebookLM foi utilizado para facilitar a busca por informações na tese em construção, e o Gemini foi empregado para a correção ortográfica e de coesão textual.

[1] Este resumo é parte de uma tese que está sendo elaborada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO), na área de concentração: Educação Escolar, na linha de pesquisa " Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de professores", por Cristiane Bevilaqua Mota, sob a orientação da professora Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A presença da Inteligência Artificial - IA em sala de aula é considerada um fenômeno relativamente recente. Embora a história da IA remonte a Alan Turing (1950) e ao primeiro *chatbot* testado em 1964, conforme apontam Rodrigues e Rodrigues (2023), sua expansão para o público em geral só ocorreu a partir de 2018. A partir de 2020, países como Austrália, Brasil, China, Estados Unidos e Finlândia iniciaram a discussão sobre a regulamentação do uso da tecnologia nas instituições de ensino (Duque-Pereira; Moura, 2023).

Diante desse cenário, nem sempre os docentes têm clareza sobre como avaliar os estudantes no processo de aprendizagem, uma vez que usar a tecnologia nas práticas educativas pode gerar dúvidas quanto à efetividade das ações e se a aprendizagem de fato ocorreu.

Conforme Luckesi (2018), os processos avaliativos têm a função de diagnosticar a compreensão e a progressão escolar. Com base nisso, os professores podem planejar estratégias para ajustar os passos na construção do conhecimento. Fernandes (2014) apresenta a avaliação dos processos de aprendizagem como uma prática formativa que visa à melhoria do ensino, ao incentivo da autonomia nos estudantes e ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas, transformando o processo educativo.

4.1 Resultados parciais encontrados

A avaliação é um dos temas centrais nos processos educativos que utilizam a IAG. Essa tecnologia pode ampliar as possibilidades metodológicas e avaliativas para o acompanhamento da aprendizagem. Entre os benefícios potenciais identificados na pesquisa, o uso da IAG pode contribuir para:

Autodesenvolvimento: McGuire, Qureshi e Saad (2024) afirmam que as respostas instantâneas geradas pela IA podem ajudar os estudantes a aprimorar o entendimento sobre assuntos nos quais apresentam dificuldades;

Elaboração de avaliações autênticas: Schutte (2024) sugere criar atividades que permitam aos estudantes resolverem problemas complexos, elaborar análises críticas, desenvolver projetos, fazer estudos de caso e utilizar fontes primárias;

Provas orais: se os estudantes estiverem acostumados a realizar atividades orais em sala de aula, será mais fácil aplicar uma avaliação oral. O

ideal é começar com pouco material de estudo e perguntas mais simples para que os estudantes se sintam mais confiantes (Schutte, 2024);

Discussões em grupo: segundo Abankwa (2023), o debate em sala de aula permite o compartilhamento de ideias e contribuições originais e únicas de cada turma.

Por intermédio deste estudo, é possível perceber que a inserção de uma nova tecnologia em sala de aula exige planejamento e reflexões por parte dos docentes e discentes para que a aprendizagem seja enriquecida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de IAG em sala de aula também permite a diversificação das avaliações por meio de testes personalizados, exercícios, atividades e simulados. A inserção de uma nova tecnologia na educação possibilita que os docentes ampliem suas práticas e acompanhem o desenvolvimento dos alunos de forma mais segura, colaborando para o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABANKWA, D. Harnessing ChatGPT: exploring its possibilities and perils in the social sciences. **SSRN Electronic Journal**. 2023. DOI: 10.2139/ssrn.4573506.

ALBANO, L. R. M. **Modelo para recuperação de informações em ambientes digitais**: uma proposta baseada no contexto de uso. 2023. Doutorado (Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, 2023.

ARKSEY H.; O'MALLEY L. Scoping studies: towards a methodological framework. **Int J Soc Res Methodol**, n. 8, p. 19–32, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1364557032000119616. Acesso em: 25 ago. 2025.

DUQUE-PEREIRA, I.; MOURA, S. Explorações teóricas e oportunidades de integração curricular do letramento em inteligência artificial (IA) na educação básica. **SciELO Preprints**. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7294

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. *In:* Rodrigues, M. L. (org.). **Quarenta anos de políticas de educação em Portugal:** a construção do sistema democrático de ensino, v. I, cap. VII, p. 231-268, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314189057_Avaliacao_Das_Aprendizagens_E_Politicas_Educativas_O_Dificil_Percurso_da_Inclusao_e_Da_Melhoria. Acesso em: 24 ago.2025.

JBI. Joanna Briggs Institute. **About JBI.** Austrália, 2024. Disponível em: https://jbi.global/. Acesso em: 25 ago. 2025.

LIU, W.; LIN.Y; YU, Z. A Bibliometric Analysis of Artificial Intelligence Chatbots in Language Education. **Social Education Research,** Faculty of Foreign Studies, Beijing Language and Culture University, China. 2023. DOI: 10.37256/ser. 5120243372.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MCGUIRE, A.; QURESHI, W.; SAAD, M. A constructivist model for leveraging GenAI tools for individualized, peer-simulated feedback on student writing. **International Journal of Technology in Education (IJTE),** v. 7, n. 2, p. 326-352. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.46328/ijte.639. Acesso em: Acesso em: 24 ago. 2025

MICAH, P.; ZACHARY, M.; GODFREY, C.; MCINERNEY, P. Chapter 11: Scoping reviews. JBI Manual for Evidence Synthesis, JBI; 2020. https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12. Acesso em: 25 ago. 2025.

PETERS, M. *et al*. Guidance for conducting systematic scoping reviews. **International Journal of Evidence-Based Healthcare**, v. 13, n. 3, p.141-6, Sep. 2015. DOI: 10.1097/XEB.0000000000000050. PMID: 26134548. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26134548/ Acesso em: 25 ago. 2025.

RODRIGUES, O.; RODRIGUES, K. **A inteligência artificial na educação**: os desafios do ChatGPT. Texto livre - Linguagem e Tecnologia, Universidade Estadual do Goiás, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Anápolis, Goiás, Brasil. 2023. Disponível em: http://10.1590/1983-3652.2023.45997. Acesso em: 25 ago. 2025.

SCHUTTE, F. A scoping review of challenges and opportunities of assessments in higher education. **International Journal of Educational Management and Development Studies**, v.1, n. 5, p. 123-147, 2024. https://doi.org/10.53378/353049

EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E DESIGUALDADES: PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Helena Soares Henrique, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: helenasoaresh@gmail.com
Roger dos Santos, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: roger.santos@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo lança mão da oportunidade de em 2025 serem percebidas algumas datas cheias que são inquietantes para refletir sobre a educação no Brasil, a saber o aniversário de 40 anos do retorno à presidência da República de um civil, após mais de duas décadas de regime militar, além dos 30 anos de uso da internet aberta, o que impactou, além da educação, a cultura em escala global.

Pensar, na história da educação brasileira, o conceito de Democracia e o Futuro da Educação entendemos como ato contínuo, salienta-se o mundo em que se vive, da comunicação instantânea, produção velocíssima de conteúdos que implica em memória de mesmo teor. Nesse estado de coisas, a compreensão sobre Democracia, pode ser reinterpretada ao sabor das estações em função dos recursos comunicacionais presentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Este resumo discute o funcionamento da educação brasileira a partir de referenciais que tratam da relação entre escola e democracia, como Saviani (1999), Boudieu & Passeron (2014) e Ribeiro (2018). Busca-se compreender em que medida a democratização tardia e as marcas autoritárias ainda presentes dificultam a consolidação de uma educação voltada à cidadania crítica e à transformação social. No recorte do último meio século, o que se configurou na construção da cidadania brasileira foi a percepção de que o Estado, de alguma forma, agirá como amparador, senso de dependência no lugar da construção da percepção da ação (Carvalho, 2001).

É sabida a trajetória da educação formal na história brasileira, desde a instalação dos colégios jesuítas, responsáveis pela educação e catequização dos povos originários e colonos, trouxeram organização, um currículo humanista

e algumas inovações didáticas, como também participaram da organização burocrática daquela sociedade, até sua expulsão, ainda em fase colonial (Paiva, 2015).

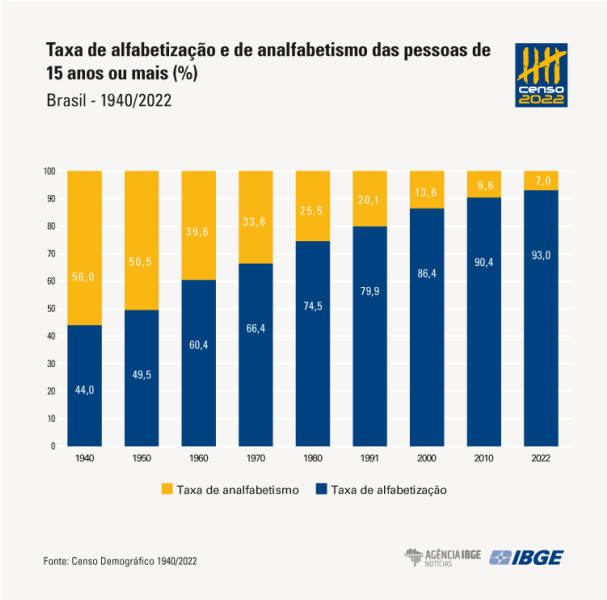
Ao longo dos séculos a Educação não foi alçada ao patamar primeiro da construção do Estado e assim,

> sem a devida atenção à educação, continuamos sendo um país dependente, aumentando cada vez mais o nosso deficit econômico (porque na relação com o mercado exterior, os produtos naturais valem menos que os manufaturados) e cultural (já que não tínhamos educação voltada para o desenvolvimento tecnológico) (Melo, 2012, p. 34).

Tanto a independência quanto a República foram materializadas sem participação popular. Quando a República veio, fora por meio de golpe de Estado; liquidou, no final do XIX, o poder imperial, na situação histórica em que parlamentares da monarquia promoveram-se republicanos e que abriu caminho para aquele novo Brasil, ainda calcado no trabalho agrícola com vista a exportar sua produção (Carvalho, 1996).

Era um Estado ainda na infância que desguarneceu a formação escolar de suas crianças, com números elevados de analfabetismo, mal que perdurou século XX adentro, como se pode ler no gráfico abaixo:

Figura 1 – Tabela de taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais



Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 1940/2022

A alfabetização no Brasil passou a apresentar números mais satisfatórios apenas no século XXI, com ásperos indicadores na segunda metade do século passado. “O tema é investigado desde o primeiro Censo do país em 1872. Em 1940, menos da metade da população (44,0%) era alfabetizada” (Nery, 2024)[2].

A exclusão que ainda está presente na escola, já fora estudada há mais de meio século (Freire, 2016) e vê-se a desigualdade social reproduzida, porque há quem tenha mais acesso ao conteúdo escolar em função dos recursos disponibilizados em casa, além da formação escolar de familiares que possam corroborar melhor aproveitamento da criança e do adolescente, porém há quem viva o avesso, sem recursos, ou a agudeza de viver na fronteira da fome, condição bloqueadora para desenvolvimento de saberes abstratos e científicos trabalhados no currículo escolar, o que acabou por se manter a reprodução das desigualdades (Bourdieu; Passeron, 2014).

Para ser democrática e resultar em uma participação ativa do indivíduo na melhora da sociedade em que vive, a educação deve assumir que existem diferentes pontos de partida para uma mesma chegada porque

> supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de, igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma, num engodo? Acrescente-se, ainda, que essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isto porque se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isto o processo educativo fica sem sentido (Saviani, p. 86, 1999).

A democratização tardia dificultou a consolidação de um sistema universal, público e que atendesse as necessidades de todos, ou da maioria e que mesmo com avanços, permaneceu a predominância de uma lógica pragmática, que ainda não se converteu em uma política educacional integralmente comprometida com a cidadania crítica e a redução das desigualdades sociais (Arroyo, 2011; Libâneo; Oliveira; Toschi 2017).

[2] IBGE: Censo demográfico 1940-2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em 26 mar. 2025.

Nessa trajetória, a construção de consciência de nação ficou atrasada, com reflexo negativo no desenvolvimento da educação nacional, devido a sérias intercorrências no âmbito político que ainda faz da escola um ambiente para a verificação da desigualdade social, obliteradas as diferenças raciais, culturais, sociais e econômicas, além de posicionar os estudantes no mesmo local de partida. Neste ponto a internet pode ser uma ferramenta viável, mais que ferramenta, passou a ser meio para comunicação e produção de elementos simbólicos e subjetividades[3].

3 METODOLOGIA

Foi adotada a **pesquisa de revisão bibliográfica**, de caráter qualitativo de tipo narrativa. Justifica-se pela necessidade de compreender, a partir de referenciais teóricos, os vínculos entre educação e democracia no Brasil ao longo dos últimos 40 anos. Foram lidos autores que discutem a história da educação nacional, os desdobramentos da educação durante a ditadura militar e no período de redemocratização.

O resumo foi guiado pela seguinte pergunta: Como a construção tardia de uma educação nacional impacta a formação da sociedade brasileira? A partir dela segue a reflexão sobre os impactos que a construção da educação e democracia do Brasil do século XX trouxe para a escola do século XXI, e como o espaço educacional se afeta pelas desigualdades sociais e as reproduz.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise da literatura revela que a compreensão da relação entre educação e democracia no Brasil exige uma retomada crítica do processo histórico que constituiu a escola nacional. Saviani (1999) evidencia a contradição entre a escola como espaço de reprodução das desigualdades e como espaço de possibilidade de transformação social. Compreendemos a educação como um campo central para a defesa e a construção da democracia, especialmente

[3] A esse respeito reportamos prática educativa em Arte, com uso de celular e redes sociais para busca, acesso e criação de galeria virtual de arte com amostra de obras de arte criadas por artistas mulheres, atividade que engajou os estudantes, de acordo com Henrique e Santos (2024, p. 264). Disponivel em: https://repositorio.uniso.br/server/api/core/bitstreams/e38bb005-5018-4bce-b470-9740ce5e66cd/content Acesso em: 23 ago. 2025.

ao resistir à sua subordinação à lógica de mercado e ao promover a formação humanista, a solidariedade e o pensamento crítico, elementos essenciais para a autonomia social e a participação cidadã (Goergen, 2020).

5 À GUISA DE FINALIZAÇÕES...

O resumo buscou fomentar a reflexão do leitor no que diz respeito à história da educação brasileira está intrinsecamente ligada ao processo democrático no país. A herança autoritária e tecnicista ainda condiciona a escola a uma função instrumental, mais voltada à adequação às demandas do mercado do que à formação cidadã, vide o currículo escolar, abrangente, enciclopédico, mas sem propor na escola formação para leitura do cenário político, permanece alijado às questões centrais deste tempo como letramento digital entre outras necessidades pulsantes.

O referencial teórico permite compreender que a democratização da sociedade e a democratização da escola caminham de forma interdependente. Embora a redemocratização tenha ampliado o acesso e gerado importantes mudanças, alguns desafios persistem, como superar o viés tecnicista, fortalecer a função pública e social da educação e valorizar a escola como espaço de emancipação e participação cidadã, assim como um lugar para a valorização e efetivação da democracia, e não da reprodução da desigualdade enfrentada fora do ambiente escolar. Assim, compreende-se que a efetiva democratização do sistema educacional brasileiro exige, sim, políticas públicas estruturantes, porém necessita de práticas educativas comprometidas com a transformação social, que abordem a necessidade dos educandos do século XXI. Educação e democracia, nesse sentido, não se constituem como áreas paralelas, mas como mutuamente dependentes na busca pela superação das desigualdades históricas do país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação,** Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2020.

HENRIQUE, Helena Soares; SANTOS, Roger dos. Escola e sua função: o interesse na era digital e o uso das redes sociais no cotidiano escolar. *In*: Encontro de pesquisadores em educação escolar da Universidade de Sorocaba, 24. 2024, Sorocaba. **Anais** [...]. Sorocaba: UNISO, 2024, p. 264. Tema educação para as/nas diversidades. Disponível em: https://repositorio.uniso.br/server/api/core/bitstreams/e38bb005-5018-4bce-b470-9740ce5e66cd/content. Acesso em: 23 ago. 2025.

IBGE. **Censo demográfico 1940-2022**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 26 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da educação no Brasil.** Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.3. n. 04, p. 201 – 222, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 ago. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global Editora, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

COTIDIANOS ESCOLARES COMO ESPAÇOS DE CONVERSAS: A ESCUTA COMO CHAVE PARA O *'APRENDIDOENSINADO'*

Diego Rosa, Universidade Federal do Acre - UFAC.
E-mail: diegorosaop@gmail.com
Maristela Petry Cerdeira, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.
E-mail: maristelacerdeira@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar no campo da educação com os cotidianos nos tantos '*dentrofora*'[4] das escolas, muitos de nós nos dedicamos a investigar a criação de currículos '*praticadospensados*' (Oliveira, 2012), que acontecem no cotidiano das escolas. Assim, entendemos os currículos '*pensadospraticados'* como uma criação cotidiana (Oliveira, 2012), que são desenvolvidos de maneira coletiva, pautados nas vivências e nos *'conhecimentossignificações'* a partir de uma multiplicidade de situações. Essas pesquisas nos ajudam a entender as redes educativas que nos formam e que nós mesmos formamos, e os "*conhecimentossignificações*" que resultam das tessituras curriculares presentes nessas redes, uma vez que "nas pesquisas com os cotidianos, partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas [...] permite nos aproximar da complexidade da vida" (Alves *et al.*, 2019, p. 01).

Assim, por meio das conversas que tecemos com os '*praticantespensantes*' das nossas pesquisas, especialmente, nas escolas e nos cursos de formação de professores, percebemos a importância dos diversos interlocutores — alunos, professores, funcionários, autores e familiares – dos '*espaçostempos*' das escolas. Juntos, eles entrelaçam as histórias vividas na escola, influenciando nossa maneira de '*sentirpensarfazer*' as pesquisas a partir das '*práticasteoriaspráticas*' desses sujeitos. Essa abordagem reflete o princípio de que, nas pesquisas em educação com os cotidianos, o foco nas práticas diárias nos permite compreender a complexidade da vida, a partir das 'táticas'

[4] Este modo de escrever estes termos juntos, em itálico, com aspas simples e pluralizadas com frequência – tais como os termos '*espaçostempos*' '*aprenderensinar'*, '*práticateoria'*, *'docentesdiscentes'*, entre outros – é utilizado em pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimentos na sociedade Moderna teve sua significação e importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

Certeau, 2014) estabelecidas pelos docentes nas suas criações curriculares cotidianas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Muitas são as redes educativas que se entrelaçam e permeiam as pesquisas com os cotidianos e que, em alguma medida, formam a todos nós. Assim,

> todas essas redes são '*espaçostempos'* de reprodução, transmissão e criação de *'práticasteorias'* que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos, dependendo da ocasião, do lugar, dos *'praticantespensantes'* envolvidos e das ações que desenvolvem, do acaso (Alves, 2019, p. 115).

Não nos formamos apenas enquanto professores, mas, também, nesse processo complexo da existência, constituindo-nos enquanto "cidadãos, trabalhadores, seres políticos, sociais e históricos" (Alves, 2019, p. 115). Nesse viés, as redes educativas das *'práticasteorias'* pedagógicas cotidianas (Alves, 2019) nos possibilitam como pesquisadores compreendermos por meio das narrativas desses docentes as suas muitas 'artes de fazer' (Certeau, 2014), nas suas criações curriculares cotidianas.

Nas escolas, alunos e professores trocam vivências, '*aprendemensinamaprendem*' sobre o que faz parte das suas estruturas de vida. Nesse processo educativo, como '*praticantespensantes*' (Oliveira, 2012), os educadores promovem o movimento pensado pela pesquisadora Nilda Alves, para os estudos com os cotidianos que é nomeado por ela como "narrar a vida, literaturizar e audiovisualizar a ciência". Essa abordagem nos permite compreender a narrativa como uma prática que, ao resgatar memórias, questiona conceitos hegemônicos e valoriza o conhecimento que surge em múltiplos '*espaçostempos*', manifestando-se de diversas formas, para além da escrita. Afinal, como Nilda Alves mesma esclarece, "[...] uma das coisas que caracteriza o professor é que ele é sempre um bom contador de histórias" (Alves, 2024, informação verbal).

Assim, ao pensar a narrativa como prática acerca de memórias de práticas, podemos fissurar postulados hegemônicos, considerando os "[...] '*conhecimentossignificações*' que surgem em inúmeros '*espaçostempos*' a partir

de múltiplas e complexas relações humanas e que se expressam para muito além de textos escritos" (Alves *et al*., 2019, p. 15).

3 METODOLOGIA

Em nossos estudos com os cotidianos, fazemo-nos valer das conversas como metodologia das nossas pesquisas, uma vez que "[...] as conversas são situações que insurgem nas redes de relações que estabelecemos com as pessoas em nosso dia a dia, sujeitas às indeterminações e aos acasos que fazem das nossas vidas uma permanente abertura diante do imprevisto" (Alves; Ferraço, 2018, p. 42). Como um processo dinâmico e imprevisível, a conversa nos permite entender como o que é '*aprendidoensinado*', é influenciado pelos currículos '*praticadospensados*', e esses criam significados únicos para nossas realidades.

Para este trabalho, nosso objetivo é compreender como o aprender, permeado pelos currículos cotidianos, expressa e cria sentidos próprios para as realidades, para as convicções, para os processos educativos e para as práticas culturais cotidianas, quando tratamos dos currículos. Para isso, nos faremos valer das conversas realizadas com os alunos – '*discentesdocentes*' – tecidas durante o curso de uma disciplina, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e, também, com as professoras e professores das redes educativas da cidade do Rio de Janeiro e que participaram, como convidados, desta mesma disciplina.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Destacamos neste texto a narrativa de uma das professoras que foi convidada para uma "tarde de conversa" na disciplina ofertada pelo programa de pós-graduação em educação da Uerj – Proped, acerca da situação vivenciada com uma de suas alunas. Optamos por manter o anonimato das identidades das envolvidas a fim de resguardá-las. Essa aluna, uma menina de 11 anos, era uma criança doce e calma, mas que, por vezes, se descontrolava e chorava com o barulho excessivo da sala de aula ou nos momentos em que precisava realizar as atividades avaliativas, pois não conseguia desenvolvê-las. A aluna era nova na escola. E, desde os primeiros dias, a professora percebeu que ela

apresentava dificuldades de relacionamento e aprendizado. Como não tinha nenhum documento da outra escola relatando qualquer dificuldade, a professora ficou preocupada em como daria prosseguimento ao processo de desenvolvimento de '*conhecimentossignificações*' dessa estudante. Apesar de toda dificuldade, a menina tinha gosto pela leitura – mesmo que lendo com muita dificuldade, fazia questão de participar das leituras em "voz alta", além de contar com muita habilidade para futebol. Munida dessas informações, a professora procurava, sempre que possível, articular as demais temáticas das aulas ao que a aluna poderia se reconhecer e tentar realizar a atividade. A aluna foi encaminhada ao acompanhamento psicológico, mas, diante da alta demanda, já na metade do ano letivo, ela ainda esperava por atendimento.

A narrativa expressa uma das vivências cotidianas na escola pública. Com isso, compreender que essas crianças, muitas vezes, expressam comportamentos desafiadores ao longo da jornada é premissa para a permanência delas no ambiente escolar. Como nos ensina Alves e Oliveira (2008), precisamos estar na escola com todos os sentidos aguçados, prontos para conversar e trocar:

> É esse envolvimento dialógico que nos leva a falar em *mergulho* e não em observação porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente. Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) na tessitura das redes de conhecimentos que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo, precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas (Alves; Oliveira, 2008, p. 10).

Dessa forma, propomos conversar em busca de '*conhecimentossignificações*' para nos nutrir de conhecimentos, afetos e afecções para uma presença efetiva, amorosa e compromissada na escola, sobretudo a básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levamos em conta as vivências, as '*práticasteoriaspráticas*' e as conversas como ações que procuram romper, em alguma medida, com a cultura

de uma educação centrada no professor e que desconsidera o contexto socioeconômico dos alunos. Assim, quando os professores atuam a partir da compreensão da complexidade social e atuam no movimento de romper com as desigualdades e com a negligência dos direitos fundamentais e sociais, é possível que os alunos signifiquem o que lhes é *'aprendidoensinado'* e, com isso, os '*conhecimentossignificaçõe*s' podem se dar contextualizados as suas vivências.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o Pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes*.* Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 10- 32.

ALVES, Nilda. FERRAÇO, Carlos Eduardo. SOARES, Conceição Silva. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente, questões metodológicas, políticas e epistemológicas.** Curitiba: CRV, 2019. p. 1 - 22.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda; CHAGAS, Claudia; MENDONÇA, Rosa Helena de. Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente, questões metodológicas, políticas e epistemológicas.** Curitiba: CRV, 2019. p. 203.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana.** Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

RANGEL, Leonardo. **Educação dos sentidos e do encontro.** Curitiba: CRV, 2018.

QUEM NÃO PODE COM A FORMIGA NÃO ATIÇA O FORMIGUEIRO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO DAS INSUBMISSÕES ESCOLARES CONTRA ÀS INTERVENÇÕES NA SME-SP

Davi Fernandes Costa, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: davifernandescosta@hotmail.com
Rodrigo Barchi, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Este trabalho compõe o desenvolvimento de uma tese de doutorado em educação, em andamento, que tem como foco as relações de obediência e desobediência vivenciadas na escola pública a partir da perspectiva autoetnográfica de um professor.

Nesse recorte, pretende-se pensar a partir daqueles que vêm das margens (Reigota, 2010), considerando o pressuposto de que os subalternos podem falar (Spivak, 2010) e que é necessário compreendermos o cotidiano escolar em suas nuances, *espaçostempos* e significações, como nos apontou Nilda Alves (2019).

A intenção não é, em nenhuma hipótese, ser porta-voz dos oprimidos, e sim, por meio de minha própria trajetória como professor-pesquisador que se insere e se posiciona perante à realidade, relatar o que foi presenciado. Também por isso, a opção em um texto em 1ª pessoa que, como afirma Miranda (2022), é elemento necessário a essa abordagem.

O início dessa reflexão específica, apresentada ao EPES, surge a partir das primeiras movimentações de educadores e educadoras em reação à decisão da prefeitura de São Paulo de afastar vinte e cinco diretores, com o argumento de que essas escolas selecionadas teriam os piores resultados no IDEB.

Como professor de uma das escolas e participante ativo da oposição a tais políticas de destruição da educação pública, me propus também a uma observação sistemática do evento a partir de um olhar interno das reações dos sujeitos envolvidos.

A perspectiva metodológica que se apresenta aqui é qualitativa, mais especificamente, autoetnográfica e bibliográfica. O quadro teórico que orienta apoia-se em autores que refletiram sobre o conceito de obediência, insubmissão e revolta.

A pergunta que orienta a pesquisa consiste em entender se é possível considerar a insubmissão como ato de resistência política. Nesse caso específico, a insubmissão por parte de uma comunidade escolar com relação às decisões da prefeitura de São Paulo.

A hipótese levantada é a de que a organização da comunidade escolar, reagindo de forma insubmissa aos desmandos, é o caminho de se fazer ouvida pela sociedade e pelo poder público.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL E METODOLOGIA

A proposta de referencial teórico-conceitual é pautada em Frederic Gross (2018) e Jean Tible (2022) no que se refere à reflexão dos conceitos de insubmissão e desobediência. O conceito de autoetnografia dialoga com Miranda (2022), Mello (2019) e Versiani (2013).

A opção pela autoetnografia vai ao encontro da ideia de que os que vivem a precarização da educação pública em seu cotidiano ou, como alguns preferem, no chão da escola, devem falar por si, devem trazer seus relatos ao debate acadêmico, seja para problematizá-los em busca de soluções, seja para expor a precariedade e burocracia enfrentadas.

Considero a perspectiva autoetnográfica, herdeira dos posicionamentos rebeldes, subversivos e contra hegemônicos. Paul Feyerabend (2011), por exemplo, coloca em xeque a suposta neutralidade da ciência, denunciando a impossibilidade dos pesquisadores não se posicionarem. Considero que autoetnografia é também devedora dessa tradição, e de outras de subversão a certas práticas consolidadas no campo da ciência.

Nesse sentido, entendo a autoetnografia como prática contra-hegemônica (Miranda, 2022) e subversiva, que possibilita que os discursos historicamente silenciados sejam apresentados à sociedade, além disso, “o conceito de autoetnografia também parece produtivo para a leitura de escritas de sujeitos/autores que refletem sobre sua própria inserção social, histórica, identitária e, em especial no caso de subjetividades ligadas a grupos minoritários” (Versiani, 2013, p. 68).

A possibilidade de revelar narrativas, diálogos e conversas, faz parte dessa perspectiva que apresento e nos coloca, como demonstra Mello (2019)

perante o desafio de superar categorias dualistas. Nesse caso nos assumimos como pesquisador e objeto de pesquisa, observador e observado. São essas conversas, e o que elas podem nos revelar da realidade do cotidiano escolar, que me interessou no recorte dessa temática.

3 DISCUSSÃO

No início de maio de 2025, após o fim de uma greve dos professores da Rede Municipal de São Paulo, que pleiteava, entre outros pontos, um reajuste maior do que os 2,5% oferecidos pelo prefeito, educadores e educadoras retornaram a seus postos de trabalho com a percepção de que os ataques da gestão Ricardo Nunes estavam apenas começando.

Semanas depois, a diretora de nossa escola nos comunicava que havia sido chamada na Diretoria Regional de Ensino e que a intenção da prefeitura era que, até o final do ano letivo, vinte e cinco diretores fossem afastados de suas funções para a realização de um curso obrigatório, ofertado em parceria com uma empresa privada, enquanto as escolas receberiam um substituto indicado pela própria prefeitura, feito que até então só tinha paradigma na ditadura militar. Rapidamente esses substitutos receberam a alcunha de interventores.

Imediatamente, após esse anúncio, nossa escola começou uma movimentação em busca de um posicionamento. Vale ressaltar que a escola em questão possui uma trajetória histórica com o território no qual está inserida e que, aliás, é de altíssima vulnerabilidade econômica e social.

Penso que o conceito de governamentalidade como apresentado por Foucault (2023), explica em parte o que é realizado pela atual gestão da prefeitura de São Paulo, se relacionando profundamente com a subjetividade neoliberal, dessa maneira, o grande objetivo dessa ação é abrir as portas para o processo de privatização da educação pública.

Se em um primeiro momento o argumento utilizado pelo secretário da educação da cidade Fernando Padula, era de que as unidades escolares nas quais os diretores seriam afastados teriam os piores IDEBs (G1, 2025), após pressão de educadoras e educadores e também do meio acadêmico, que apontaram que, para além do absurdo desse critério, essas escolas não corresponderiam aos piores resultados das avaliações externas (Palhares, 2025),

na sequência a prefeitura de São Paulo recuou em seu discurso e passou a abertamente defender sua intenção de privatização da rede educacional (Ribeiro, 2025).

Já nos primeiros movimentos da prefeitura no sentido do afastamento dos diretores, houve uma expectativa por parte de professoras e professores com relação à reação dos sindicatos. No entanto, após os primeiros contatos e percebendo a burocracia conivente das instituições representantes, que preferiram aguardar as publicações em Diário Oficial, iniciou-se um grande movimento orgânico de auto-organização nas diferentes escolas. Reuniões, diálogos e propostas de manifestações passaram a fazer parte do cotidiano.

Tible (2022) afirma que a revolta é necessária para que a democracia seja atualizada. O que mais se via nos corredores escolares nesses dias eram professores, estudantes, profissionais da limpeza e agentes de organização escolar, revoltados, com as arbitrariedades cometidas. Os sentimentos de rebeldia, insubmissão e desobediência crescia.

Comparando o que ocorria ao movimento de desobediência civil, vivenciávamos esse momento, em reuniões coletivas decisões dos novos passos foram sendo tomadas. Isso me remete à ideia de que “[...] trata-se de voltar à essência viva do contrato: nós fazemos corpo, fazemos sociedade desobedecendo coletivamente” (Gros, 2018, p. 143).

As decisões eram normalmente no mesmo sentido. Não nos calaríamos, não aceitaríamos intervenções externas autoritárias e lutaríamos por nossas escolas e pela educação pública. Passeatas com a comunidade escolar foram realizadas. Aos poucos os sindicatos passavam a dar o apoio tardio, mas necessário. As escolas, atacadas pela gestão pública, passaram também a se unir e receber o apoio de outras que não haviam sido citadas, mas que compartilhavam da indignação.

Se a desobediência se prolifera como um vírus, como afirma Tible (2022, p. 63), isso era refletido no número cada vez maior de pessoas que se juntavam ao grupo e como ficava cada vez mais difícil para a SME sustentar e esconder suas intenções. Os chamados interventores não vieram ao menos em nossa escola. A pressão popular chegava às redes sociais e aqueles colegas que

haviam aceitado o papel de interventor, começavam a recuar, alguns por perceberem a gravidade da situação, outros por constrangimento.

A movimentação coletiva, permeada por gritos de guerra, embalada por músicas esperançosas e colorida pelas tintas e cartolinas dos cartazes e adesivos, trazia uma nova cara ao cotidiano escolar. Frases como: “Fora interventor!”, “Ditadura nunca mais!”, “A diretora fica”, eram vistas e ouvidas em todos os cantos.

Na primeira passeata realizada pelo bairro, junto ao carro de som, com professores, estudantes, pais, mães, avós, funcionários e amigos, recebemos a notícia de que a prefeitura havia recuado no envio dos interventores. Dessa forma, não mais haveria uma figura externa a escola para acompanhamento dos trabalhos. No mesmo dia éramos informados que os diretores não se ausentariam por completo, estariam na escola um dia da semana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se ressaltar que, por mais que os eventos de resistência coletiva tenham surpreendido a prefeitura e alcançado o recuo em alguns pontos do projeto, os ataques persistem. Atualmente há uma guerra judicial que deve se arrastar nos próximos anos.

Se nos últimos anos, a percepção de muitos educadores é de que as movimentações sindicais não têm alcançado vitórias, a organização de resistência das escolas atacadas, mostrou que na organização de base é possível surpreender e se fazer ouvido.

A política de guerra aos servidores públicos não deve ser alternada na gestão Ricardo Nunes. Nesse sentido, a insubmissão às decisões arbitrárias e autoritárias, porque desconsideram a escuta pública dos sindicatos, e dos conselhos de escola, devem continuar sendo refutados por aqueles que pretendem defender suas escolas da sanha privatista do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2023.
GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MIRANDA, C. F. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. **Teoria e Cultura,** v. 17, n. 3, p. 70-78, dez. 2022.

MELLO, A. G. **Olhar, (não) ouvir, escrever:** uma autoetnografia ciborgue. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PALHARES, Isabela. Escolas com diretores afastados por Nunes não são as com piores resultados, aponta estudo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 5 de jun. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/06/escolas-com-diretores-afastados-por-nunes-nao-sao-as-com-piores-resultados-aponta-estudo.shtml.

PREFEITURA de SP afasta 25 diretores de escolas por causa do desempenho dos alunos em avaliações externas. **G1**, São Paulo, 23 de maio de 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2025/05/23/prefeitura-de-sp-afasta-25-diretores-de-escolas-por-causa-do-desempenho-dos-alunos-em-avaliacoes-externas.ghtml.

REIGOTA, M. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Teias,** ano 11, v. 21, p.1-6, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24105. Acesso em: 30 ago. 2025.

RIBEIRO, Tayguara. Prefeitura de SP define onde serão as primeiras escolas a serem privatizadas na rede. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 2 de jun. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/06/prefeitura-de-sp-define-onde-serao-as-primeiras-escolas-a-serem-privatizadas-na-rede-municipal.shtml.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TIBLE. J. **Política selvagem**. São Paulo: GLAC edições, 2022.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, v. 37, p. 4, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14258. Acesso em: 2 nov. 2024.

ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS MICROPOLÍTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Fátima Goreti Borges Haring, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: fharing@sedu.sorocaba.sp.gov.br

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) têm avançado nas políticas educacionais brasileiras, mas persiste a distância entre o discurso legal e a prática escolar, o que mantém muitos estudantes invisíveis no cotidiano. As micropolíticas escolares, marcadas por resistências e negociações, evidenciam tanto limites quanto possibilidades para a efetivação da inclusão.

A análise desse cenário exige considerar as concepções de inteligência, historicamente pautadas em visões reducionistas do QI, mas que se ampliaram com abordagens multifatoriais e socioculturais, influenciando diretamente políticas e práticas.

Este trabalho, fundamentado na pedagogia histórico-crítica e articulando pesquisa bibliográfica e narrativa docente no AEE (Atendimento Educacional Especializado), busca compreender as contradições entre discurso e prática na educação de estudantes com AH/SD. Embora haja avanços legais no reconhecimento desse público, a efetivação das políticas inclusivas esbarra nas condições concretas da escola, revelando desafios e possibilidades para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

2.1 Altas habilidades/superdotação e concepções de inteligência.

O estudo das AH/SD exige refletir sobre as concepções de inteligência. Historicamente marcada pela abordagem psicométrica do QI (Primi; Nakano; Wechsler, 2010), essa visão reducionista vem sendo superada por teorias multifatoriais e socioculturais, que a entendem como fenômeno complexo e contextual (Freeman; Guenther, 2000). No espaço escolar, essa perspectiva amplia a compreensão das AH/SD, reconhecendo potenciais que vão além do

desempenho acadêmico e incluem criatividade, liderança e diferentes formas de aprendizagem, o que demandas práticas pedagógicas diversificadas.

2.2 Micropolíticas e cotidiano escolar

O cotidiano escolar é o espaço privilegiado onde se materializam as micropolíticas, entendidas como as práticas, negociações, resistências e decisões que moldam a vida diária da escola (Alves, 2010; Certeau, 1996). Essas micropolíticas configuram-se como um nível de análise que permite observar a tensão entre normas institucionais, discurso pedagógico e as práticas efetivas, revelando contradições, lacunas e estratégias de resistência.

Para compreender as AH/SD no cotidiano escolar, é necessário analisar como os professores e gestores lidam com a diversidade de habilidades, muitas vezes sem formação específica ou recursos adequados.

A micropolítica, nesse sentido, atua como lente interpretativa para identificar como o discurso inclusivo se confronta com a prática, gerando espaços de exclusão ou, alternativamente, possibilidades de reconhecimento e valorização dos estudantes (Pais, 2023; Alves, 2019).

2.3 Políticas públicas e legislação sobre AH/SD

No Brasil, marcos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Política Nacional de Educação Especial asseguram o direito à educação inclusiva para estudantes com AH/SD (Souza, 2006; Duarte, 2008). Contudo, sua efetivação encontra limites estruturais e conceituais, revelando a distância entre norma e prática escolar. A inclusão plena exige intervenção docente, formação continuada e reorganização curricular (Candau, 2000; Pérez, 2004). A análise dessas políticas mostra que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto promover práticas inclusivas. Ancorada na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013), esta investigação busca problematizar tais contradições, relacionando teoria e prática no cotidiano escolar e apontando possibilidades para o desenvolvimento pleno dos estudantes com AH/SD.

3 METODOLOGIA

Metodologicamente, a investigação articula a pesquisa bibliográfica e

documental com a narrativa da experiência docente em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa escolha justifica-se pelo entendimento de que o cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado de análise, pois nele se cruzam normas institucionais, práticas pedagógicas, relações de poder e trajetórias singulares de estudantes e professores. É nesse espaço de micropolíticas que se podem observar tanto os limites impostos pelas condições estruturais quanto as possibilidades de criação e resistência.

Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender como o discurso e a prática sobre as AH/SD se entrelaçam nas micropolíticas do cotidiano escolar. Mais do que identificar lacunas, pretende-se evidenciar as contradições que atravessam a inclusão desses estudantes, revelando desafios, limites e possibilidades para a construção de uma escola que efetivamente reconheça e valorize a diversidade humana.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADO

A pesquisa em andamento busca compreender como as micropolíticas do cotidiano escolar influenciam a inclusão de estudantes com AH/SD, articulando políticas públicas, concepções de inteligência e práticas pedagógicas.

Embora a legislação indique inclusão, sua efetivação depende de decisões, resistências e negociações de professores e gestores (Souza, 2006; Alves, 2010).

Concepções tradicionais de inteligência tendem a reproduzir práticas excludentes (Primi; Nakano; Wechsler, 2010; Freeman; Guenther, 2000), enquanto abordagens histórico-críticas evidenciam que as micropolíticas podem ser espaços de resistência e reinvenção pedagógica (Saviani, 2013; Alves, 2019), oferecendo possibilidades de transformação e promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes.

Em síntese, a escola é permeada por micropolíticas que reproduzem desigualdades, mas também oferecem oportunidades de transformação, evidenciando a importância de analisar como esses microdecisões cotidianas impactam a implementação de políticas inclusivas e o desenvolvimento pleno dos estudantes com AH/SD. Observa-se que, no dia a dia escolar, a implementação das políticas inclusivas depende fortemente da postura dos

professores, da formação docente e da organização da escola (Souza, 2006; Duarte, 2008).

As micropolíticas do cotidiano escolar revelam como decisões cotidianas, ainda que pequenas, impactam diretamente o reconhecimento e o atendimento desses estudantes. Por exemplo, adaptações curriculares e estratégias diferenciadas de ensino foram implementadas de forma esporádica e dependente da iniciativa individual do docente, evidenciando a fragilidade das práticas institucionais (Alves, 2010; Pais, 2023).

A narrativa da experiência docente também evidencia que a percepção de inteligência ainda se apoia em concepções tradicionais, com foco no desempenho acadêmico mensurável, o que limita o reconhecimento de múltiplas habilidades. Essa perspectiva reforça o distanciamento entre a teoria das políticas inclusivas e a prática efetiva, confirmando que as micropolíticas são determinantes na operacionalização da inclusão (Certeau, 1996; Freeman; Guenther, 2000).

Apesar dos desafios, intervenções pedagógicas baseadas na pedagogia histórico-crítica favoreceram aprendizagens significativas e a valorização das habilidades diferenciadas dos estudantes.

Estratégias como diferenciação de tarefas, projetos interdisciplinares e diálogos colaborativos demonstram que é possível tensionar a lógica homogênea da escola, transformando a inclusão de discurso em prática concreta (Saviani, 2013; Alves, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidencia a complexidade da inclusão de estudantes com AH/SD, destacando a tensão entre o discurso das políticas públicas e a prática pedagógica. Embora a legislação sinalize para a inclusão, sua efetivação ocorre principalmente nas micropolíticas escolares, construídas por decisões, resistências e negociações de professores e gestores (Souza, 2006; Alves 2010). Concepções de inteligência tradicionais tendem a reproduzir práticas excludentes (Primi; Nakano; Wechsler, 2010; Freeman; Guenther, 2000), enquanto abordagens histórico-críticas permitem que as micropolíticas se tornem espaços de resistência e reinvenção pedagógica (Saviani, 2013; Alves, 2019). Assim, as micropolíticas podem tanto limitar quanto potencializar

experiências inclusivas, desde que articuladas a formação continuada, planejamento intencional e diálogo entre teoria e prática. Em síntese, a escola é permeada por micropolíticas que reproduzem desigualdades, mas também oferecem possibilidades de transformação. O aprofundamento da investigação buscará compreender como a articulação entre políticas públicas, concepções de inteligência e micropolíticas pode favorecer práticas pedagógicas mais conscientes e capazes de reconhecer, valorizar e potencializar a diversidade de habilidades humanas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Cotidiano como espaço de transformação.** São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, Nilda. **O cotidiano escolar e as práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2019.

CANDAU, Vera**. Educação especial:** política, currículo e prática escolar. São Paulo: Cortez, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

DUARTE, L. L**. Educação especial:** políticas e práticas no contexto escolar. São Paulo: Loyola, 2008.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Gail. **Giftedness and education: perspectives and practice**. New York: Routledge, 2000.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2023.

PÉREZ, José. **Educação inclusiva:** desafios e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRIMI, Ricardo; NAKANO, Takahiro; WECHSLER, D. **Avaliação da inteligência**: teoria e prática**.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: fundamentos e princípios.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Denise Fleith. **Políticas públicas de educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Denise Fleith. **Educação especial e inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

COSTA, Maria. **Micropolíticas no cotidiano escolar: educação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GALLO, Silvio**.** Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. *In:* CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21-40.

A TEMPORALIDADE NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENTEBATE DE O SENHOR DOS ANÉIS

Marcos Vinícius da Cruz, Centro Universitário Sudoeste Paulista - UniFSP.
E-mail: marcosvinicruz@gmail.com
Vinícius Ferreira dos Santos, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: viniciusfsantos07@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Partimos neste ensaio da consideração do atravessamento dos cotidianos escolares pelo fenômeno da temporalidade. Este se manifesta de modos variados como, por exemplo, nas relações dos sujeitos com o *ensinoaprendizagem*, nos diferentes modos e ritmos do diálogo e da escuta entre os agentes escolares, e nas pressões sociais que incidem sobre a escola. Em meio a uma sociedade marcada pela aceleração (Han, 2017), imediaticidade (Han, 2017; Baudrillard, 1996), exigência de produtividade (Han, 2020) e pela técnica (Heidegger, 2007), os cotidianos escolares frequentemente se vêem reduzidos à lógica da efetividade e funcionalidade, em que prevalece uma transmissão veloz e volumosa de informações (Saviani, 2011). Diante desse cenário, surgem algumas questões que orientam nossa reflexão: Como a lógica da aceleração e da produtividade imprime pressa às relações cotidianas nas/das/com as escolas e as reduz à mera transmissibilidade e apreensão de informações? Que consequências essa redução traz para a comunicação nas escolas, quando a compreendemos como experiência de diálogo, de escuta e, propriamente, de ser-junto-aos-outros?

Diante desse quadro buscamos na literatura uma metáfora que nos ajudou a refletir sobre o fenômeno da temporalidade: a narrativa literária clássica de alta fantasia de J.R.R. Tolkien, *O Senhor dos Anéis* (2019) e em especial a situação-fenômeno do *Entebate*, um conselho dos os *Ents*, seres da floresta.

A cena apresenta o encontro entre os *hobbits* Marry e Pippin com o *Ent* Barbárvore. Na convivência com Barbárvore, formas peculiares de linguagem e diálogo se evidenciam, sobretudo a diferença entre os modos apressados de ser dos *hobbits* e a cadência lenta e reflexiva dos modos de ser dos *Ents*. Essa

discrepância despertou nossa atenção como metáfora capaz de iluminar aspectos das relações cotidianas nas/das/com as escolas.

Na obra, a relação entre os *Ents* e a floresta é de intimidade radical: são descritos como “pastores das árvores” (Tolkien, 2019, p. 696), quase indissociáveis da própria natureza. Essa forma de ser contrasta com a dos *orques* – outro povo/espécie – cuja relação com a floresta é exploratória em sentido industrial extrativista, que toma os entes naturais como recursos produtivos de/para material de guerra e dominação. Tal contraposição sugere dois modos distintos de temporalidade e de relação com o mundo: uma temporalidade do cuidado e da escuta, e outra da devastação imediata e utilitária.

A constituição do modo de ser dos *Ents* junto à floresta se faz expresso também na linguagem lenta, marcada por entonações da fala, sonoridades guturais e cantos, e composta por palavras longas que demandam horas para serem ditas. Essa fala é acompanhada por uma escuta igualmente profunda e paciente, ora silenciosa, ora em canto coletivo. Essa forma de linguagem e comunicação, incompreensível e até entediante para os *hobbits* (Tolkien, 2019), inaugura uma tensão entre a calma e a pressa que também encontramos nas experiências escolares cotidianas.

Essa diferença se torna ainda mais evidente no *Entebate*, conselho que se estende por dias na busca de uma resposta coletiva frente à devastação causada pelos *orques.* A lentidão do encontro, em que cada palavra e gesto são respeitados como indispensáveis, nos conduziu a refletir sobre os *saberesfazeres* nos/dos/com os cotidianos escolares e seus *praticantespensantes,* suas tessituras de *conhecimentossignificações,* e as relações de diálogo e escuta entre os *ensinantesaprendentes* (Ferraço, Soares e Alves, 2018). Assim, tomamos o fenômeno da comunicação entre os *Ents* como anúncio a uma reflexão sobre os modos de temporalidade que atravessam os cotidianos escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O presente trabalho se organiza a partir de dois grandes eixos de sustentação. O primeiro é de natureza filosófica, representado pelo pensamento

de Martin Heidegger e Byung-Chul Han. Embora pertençam a contextos distintos e não convergentes em todas as análises, ambos se debruçam sobre a condição do ser humano na contemporaneidade e oferecem importantes críticas aos modos de ser que se configuram sob a égide da técnica (Heidegger, 2007) e da produção (Han, 2021). Suas reflexões possibilitam uma compreensão acerca das pressões exercidas pela lógica da aceleração e da produtividade sobre as formas de vida e, consequentemente, nos servem para uma reflexão aplicada aos processos educativos.

O segundo eixo é constituído por pesquisadoras/es *praticantespensantes* dos cotidianos escolares. As contribuições de Carlos Eduardo Ferraço, Maria da Conceição Silva Soares, Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, dentre outras/os, permitem situar como as determinações sociais e técnicas se manifestam nos *espaçostempos* escolares, atravessando identidades, práticas e conteúdos curriculares. Ao deslocar o olhar para o vivido e para as tessituras singulares que emergem nos/dos/com os cotidianos escolares, essas/es autoras/es oferecem elementos para compreender as relações, incluindo as de *ensinoaprendizagem*, para além de perspectivas tecnicistas ou funcionalistas, destacando a complexidade dos encontros e diálogos que se tecem nessas redes de significações.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa seguiu, em linhas gerais, uma metodologia ensaística, de caráter filosófico, baseada em reflexão livre e rigorosa. “Sua força [a do ensaio], [...] está na capacidade reflexiva para compreender a realidade” (Meneghetti, 2011, p. 322). Buscou-se refletir e compreender a temporalidade do *ensinoaprendizagem* por meio da concepção dos processos de aceleração da comunicação e sua redução à transmissão de informações como influências por sobre os cotidianos escolares.

Para isso, fizemos uso da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016) da obra O Senhor dos Anéis, de Tolkien (2019). A reflexão despertada por essa análise se associou a um recorte de autores que, de um lado, descreveram a condição humana na contemporaneidade, especialmente quanto à compreensão restritiva do ser a partir da técnica – os filósofos Martin Heidegger

e Byung-Chul Han; e de outro, que descreveram os cotidianos escolares sempre moventes – Carlos Eduardo Ferraço, Nilda Alves, Maria da Conceição da Silva Soares, dentre outras/os.

O trabalho se desenvolveu em três momentos: análise da obra literária, reflexão sobre a temporalidade da técnica e sobre o tempo cotidiano escolar. Esta realização se consolidou em um artigo que, pretendemos, privilegiou os indicadores metodológicos de Nilda Alves (2008) em dar voz ao sentimento do mundo ao partirmos de uma sensação – de aceleração da temporalidade do ser-com-os-outros, da comunicação e escuta dialógica – como fonte de verdade capaz de fazer emergir uma questão digna de análise, pesquisa e de ciência. Buscamos ainda uma escrita que literaturalize a ciência de modo a superar o pensamento categorial tradicional.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na análise realizada, observamos como o modo de comunicação exercido pelos *Ents* parece evocar a possibilidade de refletirmos sobre a pressa nas realidades e experiências escolares. Especialmente quanto à temporalidade dos modos de comunicação nos/dos/com os cotidianos escolares.

Como lembram Alves e Oliveira (2008), os cotidianos escolares se constituem como redes de significações em constante movimento, nas quais as práticas de diálogo e escuta não podem ser reduzidas a mecanismos funcionais, mas requerem reconhecimento em sua complexidade. Nesse sentido, a comunicação dos *Ents*, marcada pela lentidão e escuta paciente, aproxima-se das teias de *saberesfazeres* que se produzem no vivido da escola.

A comunicação dos *Ents* é lenta e suas palavras são longas e narrativas (Tolkien, 2019). Esse modo de ser linguagem apresenta uma relação particular com o habitar o mundo. A ênfase não se concentra nas dimensões utilitárias e produtivas do dizer, em que a comunicação fica reduzida à informação (Han, 2021), mas se arvoram como ética – *Ethos, habitar* –, em que o dizer é apenas mais uma expressão de uma familiaridade existencial. Afirma Han (2021, p. 11) que os rituais “fazem o tempo se tornar *habitável*. [...] viável como uma casa”. Assim, os rituais dizem respeito ao fato de sermos, humanos, seres temporais e temporalizantes (Heidegger, 2012), para quem o tempo é existencial. Quando,

entretanto, o tempo é cooptado pela produtividade incessante da técnica (Heidegger, 2007), como que o próprio ser humano é, assim, retirado de seu lugar existencial, reduzido em sua humanidade plural e polissêmica às delimitações do binômio produtor-produzido. O ser humano assim reduzido oscila entre esses dois pólos.

Esse cenário comunicativo dos *Ents* pôde ser contraposto à experiência vivenciada por professores/as, alunos/as, de que a comunicação em sala de aula, a introdução de temas, os trabalhos e atividades, mais parecem frios e, por vezes, sem sentido e utilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se, em espírito de reflexão, que as experiências vividas em salas de aula e *espaçostempos* escolares por seus agentes *ensinantesaprendentes* pareceu ecoar expressivamente as pressões e influências macropolíticas, descritas aqui, em sua estruturação, a partir do conceito heideggeriano de técnica e da constatação de uma hegemonia psicopolítica da produtividade em Han.

O *Entebate*, como fenômeno de análise, surpreende ao apresentar uma modalidade particular de comunicação de um povo. Essa modalidade se sustenta sobre uma historicidade que se desenvolveu centrada em torno da narratividade e significatividade da própria historicidade desse povo. Uma comunicação centrada não em transmissão de informações, mas em re-conhecimento, como descrito por Han.

Buscamos com essa reflexão lançar questão sobre os currículos escolares sob a perspectiva da temporalidade da comunicação, tal como configurada e exercida nos *saberesfazeres* da/na escola. Assim, em encontro com essa questão, enquanto professores/as *praticantespensantes* da Educação, mantermos a atenção para as influências tecnicistas que se expressam também no dizer apressado e volumoso em conteúdos e nos liberarmos para outras possibilidades de comunicações que possam se apresentar sob a perspectiva do cuidado.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUDRILLARD, Jean **As estratégias fatais I**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais**: uma topologia do presente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Scientiae Studia**. São Paulo, v. 5, n. 3, 2007, p. 375-398. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ss/a/QQFQSqx77FqjnxbGrNBHDhD/. Acesso em: 27 ago. 2025.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

MENEGHETI, Francis Kanashiro. O que é um Ensaio-Teórico? **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?format=html&lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. **As duas torres:** segunda parte de o senhor dos anéis. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2019.

A ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA VISÃO ETNOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ALDEIAS

Celso Spinardi Junior, UFSCAR-So. E-mail: spinardiadv@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa, proposto e aceito para o doutorado na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba – UFSCar-So, iniciado em 2024, tem como objetivo geral analisar as controvérsias entre a teoria normativa e a efetividade prática do exercício dos direitos garantidos, bem como a possível violação desses direitos, no que diz respeito ao acesso à educação diferenciada e às condições de ensino nas escolas do estado de São Paulo que se encontram localizadas em terras indígenas.

O direito à educação é de importância incontestável, contudo, observa-se uma distância significativa entre o direito garantido e seu efetivo acesso.

A sociedade tem se mobilizado historicamente por meio da formulação e implementação de políticas educacionais, no sentido de diminuir os efeitos das desigualdades, respeitando as diferenças.

Como objetivo específico, propõe-se a realização de um estudo antropológico e empírico nas escolas públicas inseridas em terras indígenas no estado de São Paulo, por meio de uma etnografia nas unidades escolares identificadas, articulando conceitos e problemas que envolvem o fenômeno educativo escolar sob diferentes perspectivas, visando compreender como se opera o ensino da língua materna indígena e do português, os processos próprios de aprendizagem e o caráter político-social da escola.

Os locais apresentam diferenças e desigualdades acentuadas, sendo em sua maioria, comunidades indígenas com recursos educacionais escassos e dificuldades visíveis, por se tratarem não apenas de comunidades tradicionais, mas também de comunidades carentes situadas na periferia da cidade, onde a urbanização se aproxima cada vez mais, fazendo com que os indígenas experimentem um grau elevado e forçado de interação urbana.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A educação indígena é diferenciada em relação à educação pública convencional, não apenas em sua prática no interior das aldeias, mas também na regulamentação legal federal, estadual e municipal.

Elementos como o direito às comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, bem como a proteção legal de suas manifestações culturais, compõem algumas das especificidades educacionais encontradas.

O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 traz a seguinte redação:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
>
> § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 2021).

O texto do art. 210 acima citado garante constitucionalmente em seu § 2º, o direito das comunidades indígenas de utilizarem sua língua materna e seus próprios processos de aprendizagem. Cabendo à presente pesquisa compreender com tal garantia estaria sendo viabilizada na prática.

O artigo 215 da Constituição Federal reforça a proteção às manifestações culturais indígenas:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Brasil, 2021).

Já no artigo 231 da Constituição Federal o texto reconhece aos indígenas o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, definidas no parágrafo primeiro do mesmo artigo.

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
> § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais

> necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (Brasil, 2021).

A ocupação e permanência dos indígenas em suas terras relacionam-se diretamente às escolas indígenas presentes no local, as quais podem apresentar processos próprios de aprendizagem, bem como promover a difusão e o fortalecimento da língua materna dos povos que optam por ensiná-la através da escola, enquanto garantia constitucional.

3 METODOLOGIA

O método de pesquisa a ser utilizado será o qualitativo com base na observação participante, que envolverá o pesquisador transitando dentro das aldeias indígenas, entre os alunos, professores, diretores e responsáveis, uma vez que: “Os antropólogos não estudam as aldeias [...] eles estudam nas aldeias”. (Geertz, 1978, p. 32). Para Geertz (1978) compreender a ciência antropológica não é apenas debruçar-se sobre os seus resultados e teorias. A etnografia, segundo o autor, representa um esforço elaborado para uma “descrição densa”. Cujo objeto seria a análise:

> [...] da hierarquia estratificada de estruturas significantes, em termos das quais, segundo o exemplo extraído de Gilbert Ryle, os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são percebidos e interpretados (Geertz, 1978, p. 17).

A opção pela observação participante, justifica-se, como expresso no texto de Wacquant (2002):

> [...] apresentar dados etnográficos precisos e detalhados, produzidos pela observação direta e pela participação intensiva, sobre um universo social que é tanto mal conhecido quanto mais amplamente difundidas são as representações comuns de que ele é objeto.

Paulo Freire (1987) reforça em *Pedagogia do Oprimido* que: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 1987, p. 44), A teoria aplicada à prática, constitui, portanto, também uma abordagem metodológica presente no trabalho a ser realizado em campo, que observa e interage com os participantes no ambiente estudado, proporcionando melhor compreensão acerca da educação escolar indígena.

Dessa forma, o método utilizado da pesquisa qualitativa, baseada na observação participante e em incursões de campo realizadas com profundidade,

expressas por uma descrição densa do ambiente e seus sujeitos, mostra-se mais adequado ao estudo proposto.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O trabalho de campo é essencial para se alcançar resultado esperado, considerado aqui como um reflexo da relação entre direitos garantidos e direitos efetivamente usufruídos no que se refere a educação escolar indígena no estado de São Paulo. Entretanto, antes do início dessas atividades empíricas, faz-se necessário o levantamento minucioso da legislação que versa sobre o tema, bem como a leitura de autores que escrevem sobre a educação indígena, os quais serão elencados no decorrer dos trabalhos, publicações e eventos acadêmicos que tratam do mesmo assunto

Em seguida, será necessário obter todas as autorizações dos órgãos competentes para o início da efetiva atividade empírica do pesquisador, a fim de que posteriormente sejam discutidos os resultados obtidos e tecidas as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo desse contexto, os relatos etnográficos a serem produzidos, tendo como método a observação participante, servirão como amostras do impacto das políticas públicas e educacionais, bem como das práticas sociais, leis e normas que refletem diretamente sobre os povos indígenas, observando como eles reagem a essas interações e se usufruem de seus direitos da mesma forma que as escolas não indígenas usufruem dos seus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador de doutorado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-So, o Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques pela dedicação e pelos ensinamentos. Agradeço também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES): O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal/Centro Gráfico. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2021.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford**. A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

WACQUANT, Loic J. D. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

A MÚSICA NO COTIDIANO DA CRECHE: UMA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA

Fernanda da Rocha Moreira Garcia, Prefeitura de Sorocaba.
E-mail: fernandarocha.garcia@hotmail.com
Michele Padilla Pedroso Vígari, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: prof.michelevigari@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A música desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento cognitivo, social e motor da criança. Quando apresentada de forma lúdica, torna-se mais atrativa e facilita a aprendizagem, despertando o interesse e a atenção. No contexto do cotidiano da creche, a utilização da música revela-se essencial, uma vez que contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Este resumo expandido origina de uma pesquisa em andamento, no qual o objetivo é compreender os benefícios da música no processo de aprendizagem infantil no cotidiano da creche na Educação Infantil.

A metodologia utilizada baseia-se numa revisão bibliográfica por meio de análise bibliométrica e de conteúdo, tendo como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o que busca entender nos estudos realizados entre 2014 e 2024, como a música pode contribuir no desenvolvimento da criança de maneira expressiva para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a criatividade, proporcionando novas formas de expressão e também possibilitando uma aprendizagem lúdica e prazerosa.

A presente proposta de pesquisa tem como objetivo compreender os benefícios da música no desenvolvimento da criança no cotidiano da creche na Educação Infantil. As leituras que vêm sendo realizadas apontam que a música precisa estar presente na Educação Infantil para contribuir com o desenvolvimento cognitivo, estimular a criatividade, favorecer a expressão e possibilitar a aprendizagem de forma lúdica podendo estruturar emoções e auxiliar no desenvolvimento psicológico infantil (Queiroz *et al.*, 2016).

A educação musical, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), integra experiências de vivências, percepções e reflexões, conduzindo a aprendizagens mais elaboradas. Nesse sentido, a

música é um recurso pedagógico que pode facilitar a aprendizagem, tornando-o prazeroso, fortalecendo vínculos afetivos no cotidiano escolar (Tennroller; Cunha, 2012).

A professora e o professor, como mediadora e mediador de aprendizagens (Vygotsky, 2007), desempenham papel fundamental ao apresentar músicas de qualidade, organizar atividades e criar projetos que estimulem a boa escolha e ampliem o potencial criativo da criança. O cotidiano escolar da Educação Infantil é um local de oportunidades para ouvir canções, brincar de roda e explorar diferentes expressões musicais, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico (Tennroller; Cunha, 2012).

A pesquisa está sendo realizada com base em dissertações, teses e consultas bibliográficas, ressaltando que a creche, além da família, constitui um espaço privilegiado para a formação integral da criança. Nesse ambiente, atividades formais e informais contribuem para atender às necessidades educativas, sociais e culturais, preparando cidadãos mais conscientes.

Historicamente, a música sempre esteve presente em diversas culturas, desde os gregos até os árabes, sendo considerada “a arte das musas” (Carderaro, 2021). Hoje, permanece como expressão artística universal e recurso pedagógico valioso, influenciando a linguagem, a expressão corporal, a socialização e o processo de alfabetização infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A creche exerce uma função educativa, não apenas junto aos alunos, mas também aos pais, ao discutir, aconselhar e encaminhar diversos assuntos numa tentativa conjunta de promover a Educação. A Educação não pode ser ignorada, pois é por meio dela que ocorrem transformações contínuas na vida do ser humano, tratando-se de uma ação intencional, pessoal e comunitária, essencial e permanente.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 garante a Educação como um direito legal da criança. Na idade de entre zero e três anos as crianças podem frequentar as creches, o que não é obrigatório, cabendo ao município oferecer vagas. E a Educação Básica se torna obrigatória a partir dos quatro aos cinco anos nas pré-escolas e, em seguida, com seis anos de idade no Ensino

Fundamental, devendo o Estado assegurar vagas e os pais garantir a matrícula. Assim, a Educação Infantil e Juvenil passa a ser responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado.

Para Cury (1998), todos têm direito de aprender e a Educação precisa promover o pleno desenvolvimento humano e a participação numa sociedade livre. Contudo, definir Educação é tarefa complexa, pois envolve diferentes áreas como psicologia, sociologia, história, biologia e pedagogia. Libâneo (2002) explica que alguns a concebem como instituição social, outros como processo de escolarização e do ponto de vista etimológico, educare significa “alimentar, educar, criar”, enquanto educere remete a “conduzir para fora, transformar um estado”.

A Educação não ocorre apenas na escola, segundo Brandão (1992), mas em diversos espaços sociais, nos quais as culturas e símbolos são criados e recriados direcionando o indivíduo, estimulando motivação vinda de professores, pais e amigos, estando presente ao longo de toda a vida.

E a creche como um espaço de Educação precisa ensinar a aprender, conviver, refletir e tomar decisões, equilibrando emoção e razão (Morais, 1997). E Gadotti (2001) acrescenta que a mudança educacional pode ser lenta ou rápida, mas sempre transformadora, exigindo responsabilidade do Estado, da escola, da sociedade e da família.

3 METODOLOGIA

Este recorte é da pesquisa que estamos realizando com o levantamento de dissertações e teses, entre o período de 2014 à 2024, para conhecer o panorama da produção científica relacionada ao ensino com a música no cotidiano da creche.

O método adotado consiste na pesquisa, seleção, leitura e análise crítica de obras que abordam o conceito e a função social da educação, bem como o papel da música no cotidiano da creche para o desenvolvimento infantil.

A pesquisa delimita-se a produções publicadas nos últimos dez anos, garantindo maior atualidade e relevância científica. Para a busca, estão sendo utilizados os seguintes descritores: “música”, “infância”, “creche” e “educação”.

Incluindo apenas dissertações e teses publicadas na BDTD. Esse recorte tem como objetivo priorizar estudos voltados ao contexto educacional brasileiro, possibilitando uma análise mais coerente com a realidade investigada.

Assim, a metodologia permite reunir e organizar conhecimentos já existentes sobre a temática, oferecendo subsídios teóricos que fundamentam a discussão acerca da importância da música no processo educativo e no desenvolvimento integral da criança.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A presente pesquisa, ainda em andamento, vem trazendo indícios sobre a relevância da música como ferramenta no desenvolvimento infantil, embora seu uso ainda seja limitado nas escolas, seja por falta de conhecimento específico ou por pouco empenho dos educadores. Está sendo constatado que a música desempenha papel fundamental no processo cognitivo, emocional e social, estimulando a criatividade e favorecendo a expressão de forma lúdica.

Apesar de muitos professores não possuírem formação específica em música, destaca-se a necessidade de desenvolver sensibilidade para inseri-la de maneira intencional e significativa nas atividades escolares. Cabendo a educadora e ao educador selecionar repertórios que ampliem a percepção musical da criança, incentivando tanto a criatividade quanto a formação crítica diante das diferentes manifestações sonoras.

O estudo vem desvelando que a música precisa estar presente, não apenas em atividades pontuais, mas também no cotidiano da creche, integrando rodas, cantigas, brinquedos musicais e apreciação de diferentes gêneros. Essa diversidade pode contribuir para a formação de um gosto musical mais apurado e para o desenvolvimento integral do aluno.

Verificando-se a existência de equívocos quanto ao trabalho educativo com música, indicando a necessidade de inovação pedagógica e maior aproximação entre educadoras, educadores e crianças, assim, a prática musical em sala precisa respeitar a cultura e individualidade dos alunos, incentivando tanto a expressão pessoal quanto a criatividade coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa está nos permitindo compreender a relevância da música como recurso pedagógico essencial no processo de desenvolvimento infantil. Vem dando indício que a música, além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e motor, desperta a criatividade, auxilia na expressão individual e contribui para a formação integral da criança. Quando inserida de maneira lúdica e prazerosa, torna a aprendizagem mais significativa e motivadora.

Entretanto, estamos percebendo que através da pesquisa a música ainda é pouco explorada no cotidiano da creche, muitas vezes por falta de formação adequada. Constando que a educação não se limita ao cotidiano da creche, mas se constrói em diferentes contextos sociais.

Portanto, ao finalizar a pesquisa teremos um panorama de como a música tem sido um ponto de estudos e como ela pode influenciar significativamente ou não no cotidiano escolar da creche.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARDERARO, Lidiane. A arte das musas! Uma introdução às relações entre música e mito na Grécia Antiga. **Clássica-Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 34, n. 1, p. 173-185, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6017/601767816019/601767816019.pdf. Acesso em 22 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* **A educação infantil como direito**. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. 1998. v. 2.Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/mec/cred_instituicoes_de_educacao_mec2.pdf#page=11. Acesso em: 25 jul. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 16, p. 169-179, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcngKVp6rLnwQ/?lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2025.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. **Música e educação:** a música no processo ensino/aprendizagem. 2012. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9336/5235. Acesso em: 20 ago. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Beatriz Escribano Balbachan, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: biabalbalbachan@gmail.com
Julia Mara Souza Eisenlohr, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: jueisenlohr@live.com
Rafael Angelo Bunhi Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br
Rodrigo Hidalgo Friciello Teixeira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rhftzoo@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A crescente desconexão entre a criança e o meio ambiente tem despertado a atenção de estudiosos e educadores, especialmente diante dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea. Entre esses desafios, destacam-se principalmente a substituição do tempo ao ar livre pelo uso das telas, o que contribui para o desconhecimento e a desvalorização da natureza, afastando crianças e adolescentes do contato emocional e o julgamento ponderado da consciência básica e do entendimento sobre valores ambientais. Como consequência, ainda se pode observar as mudanças climáticas e a crise ambiental, que se agrava a cada dia mediante a falta de interesse e engajamento das gerações atuais em conhecer, utilizar e aplicar medidas sustentáveis.

Em um cenário cada vez mais dominado pelas tecnologias, a educação ambiental aparece como uma ferramenta essencial para despertar uma consciência crítica e duradoura sobre as questões ambientais, principalmente para alunos do ensino fundamental. Segundo Carvalho (2014), a Educação Ambiental é fundamental para formar sujeitos ecológicos, podendo promover uma ação crítica sobre as relações entre sociedade e natureza. Tal abordagem visa transformar a natureza em cultura, aproximando o contato humano com o meio ambiente por meio da compreensão e da experiência significativa.

De acordo com Saheb e Rodrigues (2019), experiências em educação ambiental durante os anos escolares têm papel essencial na formação de uma consciência crítica e ativa nos indivíduos. Diante disso, é urgente repensar estratégias pedagógicas que valorizem a vivência com o meio ambiente e o aprendizado ativo sobre a natureza.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A educação ambiental, conforme abordado por Marcos Reigota (1994) transcende a simples transmissão de informações sobre o meio ambiente, propondo uma abordagem transformadora. Reigota enfatiza que a educação ambiental deve ser entendida como um processo contínuo, que visa a construção de uma consciência crítica nos indivíduos, permitindo-lhes compreender as complexas relações entre sociedade e natureza.

A abordagem da Educação Ambiental na infância se mostra especialmente relevante, pois é nesse período que se formam valores, atitudes e comportamentos duradouros. Busil, Soletti e Caon (2018) ressaltam que a inserção da temática ambiental na educação deve ir além de atividades pontuais, sendo conduzida de forma lúdica, reflexiva e contínua, favorecendo um envolvimento afetivo dos indivíduos com a natureza. Essa perspectiva é corroborada por Saheb e Gureski (2019), que analisam práticas docentes e destacam a importância das experiências significativas no contato com o meio ambiente desde os anos escolares, alinhando-se à ideia de Reigota sobre a educação ambiental como processo emancipatório e transformador.

Além disso, Reigota ressalta a importância de uma abordagem interdisciplinar na Educação Ambiental, argumentando que é essencial integrar diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão holística dos problemas ambientais. Essa integração é fundamental para o desenvolvimento de soluções eficazes e sustentáveis para os desafios ambientais contemporâneos.

3 METODOLOGIA

Materiais didáticos e interativos serão elaborados para o desenvolvimento das atividades com o público-alvo, incluindo apresentações em slides, jogos educativos e cartazes interativos, alinhados à temática central do projeto. As apresentações terão duração de 30 minutos e, antes e depois de cada apresentação, será aplicado um questionário para avaliar o nível de compreensão dos alunos e identificar o quanto foi assimilado em relação aos temas apresentados. Essas atividades, quando associadas a um bom direcionamento didático, possibilitam que o estudante se reconheça como uma

peça-chave e integrante do meio ambiente natural, podendo modificar ou alterar suas concepções e perspectivas sobre esse contexto (Sato; Carvalho, 2005; Stern *et al*., 2014).

Os temas abordados nas apresentações incluem: zoonoses e saúde única, animais silvestres e a posse legal de pets não convencionais, tráfico de animais silvestres e seu impacto na biodiversidade. Os resultados serão analisados em gráficos e tabelas estatísticas.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

O atual projeto pretende obter resultados positivos por meio da comparação entre os níveis de conhecimentos dos alunos antes e depois das intervenções educativas, evidenciando o reconhecimento aos métodos educativos e enfatizar sua importância no âmbito escolar. Pesquisas realizadas por outros pesquisadores e utilizando a mesma metodologia, mostram uma significativa diferença entre as apresentações didáticas, evidenciando a eficácia das metodologias Eisenlohr *et al.* (2024).

Nesta proposta, compreende-se o profissional da educação como mediador ou Sujeito Ecológico, capaz de transformar as questões discutidas em cada tema do projeto, independentemente da área do conhecimento. Essa atuação contribui para aprofundar a interconexão e promover o cuidado com o planeta (Carvalho, 2014). Além disso, os dados mostram que muitos estudantes ainda não possuem uma base sólida sobre tais questões ambientais, o que torna ainda mais relevante o papel do educador como agente formador de consciência ecológica e sustentável.

Os resultados esperados ao fim da pesquisa consistem no desenvolvimento de um entendimento crítico e analítico dos alunos em relação aos temas abordados, podendo mostrar que as apresentações de fato fizeram uma diferença considerada no contexto escolar, comprovando, mais uma vez, a eficácia da educação ambiental no meio escolar e infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades propostas, espera-se demonstrar a relevância da educação ambiental no desenvolvimento da consciência ecológica. Os resultados previstos visam destacar a eficácia de abordagens didáticas que

valorizam o contato com o meio ambiente. Assim, este estudo busca reforçar a importância da inserção contínua de temas ambientais no ambiente escolar, contribuindo para a formação de indivíduos mais informados e comprometidos com a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BUSIL, C.; SOLETTI, C.; CAON, K. educação ambiental: uma proposta para a educação infantil. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, ed especial, EDEA, n. 1, v 1, p. 226-238.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2014.

CUBA, M, A. Educação ambiental nas escolas. **Revista ECCOM**, v. 1, n. 2, p. 23–31, 2010. Disponível em: http://revistas.unifatea.edu.br:8081/seer/index.php/eccom/article/view/378/328.

DA COSTA, S. C.; MOURA, D.; GILA, R. L. A.; SANTOS, M. L. A importância da educação ambiental desde a infância: revisão bibliográfica. **Revista Ouricuri**, v. 11, n. 1, p. 51–66, 2021.

EISENLOHR, J. M. S. *et al.* Desenvolvimento do programa educacional multidisciplinar de saúde única (PEMSU). **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (Revbea), v.19, n.5, p. 135-148, 2024.

FRANCO, E. A. S. Projeto escola & universidade: a formação do sujeito ecológico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (Revbea), v.9, n 2, p. 436-450, 2014.

NUNES, M. E. R.; FRANCA, L. F.; PAIVA, L. V. Eficácia de diferentes estratégias no ensino de educação ambiental: Associação entre pesquisa e extensão universitária. **Ambiente & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 59-76, 2017.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAHEB, D.; GURESKI R, D. Infância e experiências em educação ambiental: um estudo da prática docente na educação infantil. **Revista Lusófona de Educação,** n. 43, p. 59–74, 2019.

RELAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES DAS OBRAS “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” E “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Isabelle Sampaio Bussola, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: isabelle.bussola@uniso.br
Guilherme Augusto Caruso Profeta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: guilherme.profeta@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas define as mudanças climáticas como mudanças de longo prazo nos padrões de temperatura e clima. A condição em que o planeta está é, em grande parte, resultado da ação humana em várias frentes (pecuária em larga escala, desmatamento, emissão de gases, etc.) e da visão de mundo que posiciona o ser humano como detentor dos recursos da Terra. Considera-se esta a Era do Antropoceno, período geológico caracterizado pelos impactos da intervenção humana sobre o planeta (Ponzoni *et. al*., 2023).

Argumenta-se que a pedagogia freiriana pode ser empregada para enfrentar a devastação climática, proporcionando fundamentos para a Educação Ambiental (EA) como política (Reigota, 2020). Para isso, articulam-se os livros “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2011b), por conceituar educação problematizadora, e “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 2011a), como um dos trabalhos mais relevantes do autor nesse contexto supramencionado (Reigota 2020).

O estudo teve como pergunta norteadora: como os princípios da pedagogia freiriana, nas obras citadas, podem fundamentar a EA política? Como objetivo: identificar quais os princípios da pedagogia freiriana, nas obras citadas, que podem fundamentar uma EA emancipadora.

2 PEDAGOGIA FREIRIANA

Freire teve uma ação comprometida com a modificação de injustiças e estruturas opressoras da sociedade (Carvalho; Gallo, 2021). Por isso, concebe uma educação que não seja imposta, mas construída com a realidade dos estudantes.

O autor critica a educação bancária, em que o educando apenas *recebe* os conteúdos que o educador *deposita*. Argumenta-se sobre uma educação problematizadora, que supere esse modelo e promova a libertação dos sujeitos oprimidos (Freire, 2011b).

Cada sujeito alcança a condição de ser transformador de sua própria realidade quando passa a ter consciência de sua condição de oprimido, podendo agir sobre ela (Carvalho; Gallo, 2021). Com isso, é possível pensar em futuros possíveis, baseados na ação dos sujeitos sobre a realidade, que faz com que as pessoas deixem de ser o que são, como oprimidas, para se tornar mais conscientes (Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Reigota (2009) diferencia a EA da Ecologia, por seu aspecto político, considerando as relações políticas e sociais entre a natureza e os seres humanos. Também é política ao preparar os cidadãos para construir uma sociedade com justiça social, cidadania nacional e planetária, e ética nas relações com a natureza (Costa; Loureiro, 2024).

Para construir novas formas de se relacionar com o mundo, é preciso proporcionar uma formação cidadã e a EA seria um dos caminhos, transformando uma cultura com participação ética e responsável (Ponzoni *et al.,* 2023). A EA de perspectiva freiriana pressupõe a construção coletiva de uma consciência crítica sobre o modo de vida presente, contemplando o que pode viver-se no futuro (Pitano; Noal, 2009).

Para pensar EA dentro da educação formal, as discussões devem ocorrer em todos os componentes curriculares da Educação Básica (Ponzoni *et al.,* 2023). A Base Nacional Comum Curricular fala que cabe às escolas incorporar a abordagem de temas contemporâneos, citando a EA como um desses temas.

4 METODOLOGIA

Adotou-se a revisão narrativa, que tem por objetivo a análise de materiais selecionados que se relacionam com o objeto de pesquisa (Rother, 2007). Foram selecionadas as obras “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2011b) e “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 2011a) para análise.

Seguiu-se a análise de dados (Minayo, 2002), compreendendo a decomposição do material, identificação de temáticas de interesse, e a interpretação dos resultados. Foram identificados, nas obras delimitadas, trechos das obras que ilustram eixos centrais no pensamento do autor, os quais foram agrupados em quatro temáticas: “Educação como ato político”; “Diálogo e ensino como construção”; “Práxis”; “Esperança e transformação coletiva”. Com elas, foi possível realizar a discussão com EA.

5 DISCUSSÃO

As temáticas de interesse serão exploradas a seguir.

5.1 Educação como Ato Político

O autor afirma que a educação é um ato político, não por decisão do educador, mas por característica própria. (Freire, 2011a). Deve ser problematizadora, criando caminhos para os seres refletirem, sendo conscientes de seu papel no mundo e passíveis de transformá-lo.

Reigota (2009) reafirma que a EA é política ao considerar as relações entre os seres humanos e a natureza, superando os mecanismos de dominação que impedem a participação livre e consciente. Por intermédio da EA, é possível criar condições de romper com paradigmas de exploração da natureza (Ponzoni *et. al.,* 2023).

Esse pensamento encontra-se ao de Freire ao postular que a educação deve proporcionar um ser consciente de seu papel. Freire coloca a necessidade dos educandos em se sensibilizar com o mundo, da mesma forma que os autores de EA apontam que é criando caminhos pela educação que é possível criar soluções para as mudanças climáticas.

5.2 Diálogo e Ensino como Construção

Freire (2011a) fala sobre a valorização do conhecimento dos estudantes, assim como dos educadores. Contempla a ideia de ensino como construção, já que a educação não deve ser um “depósito” de informações sobre os estudantes, mas nascer a partir deles (Freire, 2011b).

Na EA, o conteúdo a ser trabalhado, para Reigota (2009), deve ser o de uma problemática identificada pelos estudantes, levando-os a considerar o

mundo para além daquele espaço (Reigota, 2009). Com isso, encontra o pensamento freiriano de considerar a realidade e conhecimento dos alunos no processo de aprendizagem. Freire (2011b) defende o ato de compreender a realidade dos sujeitos a partir de sua visão de mundo, onde se encontram os "temas geradores", sendo temas familiares aos sujeitos que, por estarem na sua realidade, trazem mais propósito/significação ao aprendizado.

5.3 Práxis

Freire (2011b) diz que se o momento já é da ação, será práxis se for resultado de uma reflexão crítica. Reigota (2009) diz que a EA sozinha não resolverá todos os problemas ambientais, mas contribuirá nesse processo ao formar cidadãos conscientes, que atuem junto às suas comunidades.

Na EA, a prática não se torna mais importante que a reflexão sobre ela, sendo de igual relevância (Reigota, 2009). Freire (2011b) coloca que a conscientização da problemática situação de opressão é o que prepara os homens para a ação. Entende-se que a reflexão sobre o que se faz na prática é o que Freire denomina como práxis, sendo essa, imprescindível à EA.

Reigota (2009) aponta que os problemas ambientais foram criados pelos humanos e deles partirão as soluções. Da mesma forma, diz que pensar as relações entre humanos e natureza é fundamental à EA, para alterar relações negativas e ampliar positivas.

5.4 Esperança e Transformação coletiva

A EA está empenhada na realização utópica de uma sociedade sustentável, a partir da mudança das relações atuais (Reigota, 2009). Entende-se utopia de forma semelhante à Freire (2011b), como aquilo que pode ser transformado coletivamente buscando um futuro mais justo.

Freire (2011b) apresenta o conceito de inéditos viáveis, algo que é possível a partir das mudanças que cidadãos comprometidos, reconhecendo os limites atuais, podem alcançar. Para o futuro da EA, defende-se a necessidade de aparecer de forma mais presente na educação escolar, estando envolta em todo o processo pedagógico (Reigota, 2009).

Reigota (2009) coloca que a EA deve estimular a possibilidade de se estabelecer uma nova forma de se relacionar com todas as espécies biológicas.

Isso pode ser considerado, como apontado por Freire (2011a), como a radicalidade da esperança, quando, tendo consciência da situação, saber que é possível intervir para melhorá-la.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a discussão sobre EA se faz necessária devido às mudanças climáticas percebidas no Antropoceno. As práticas concebidas e operacionalizadas na educação formal constituem uma dessas possibilidades, levando os sujeitos a refletirem, se forem concebidas a partir de uma educação libertadora.

A BNCC (2018) coloca como responsabilidade de cada instituição implementar a EA em seus currículos e Aquino e Iared (2023) apontam a preocupação sobre a forma como a EA será (ou não) trabalhada. As autoras falam sobre a ausência do termo Educação Ambiental e a maneira “superficial e fragmentada” que foi abordado na BNCC como um dos desafios da sua implementação. Apesar dos desafios da EA, a pedagogia freiriana pode servir para pensar numa educação libertadora, que vise a participação e a reflexão dos sujeitos quanto aos desafios ambientais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Bruna Aparecida Silva de; IARED, Valéria. Educação ambiental e BNCC: uma análise dos estudos publicados. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 10, p.1–17, 27 out. 2023. DOI: https://doi.org/10.47401/revisea.v10.18244. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/18244/14736. Acesso em: 13 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase Acesso 13 jun. 2025

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p.1-9, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-ed02. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/vXLH4t96WLNqvD9WpqtT8JF/. Acesso em: 13 jun. 2025

COSTA, C. A; LOUREIRO, C. F. Educação ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p.1-24, 13 dez. 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.23925/1809-

3876.2024v22e59508. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59508. Acesso em: 09 jun. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **O que são as mudanças climáticas?** Disponível em: brasil.un.org/pt-br/175180-o-que-são-mudanças-climáticas Acesso em: 10 maio 2025

PITANO, S. de C.; NOAL, R. E. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.283-298, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/8F7j3MpMzxgf4rJLpHbr9Bh/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 maio 2025

PONZONI, Aline S; SLAVIERO, André; PASSOS, Camila G; SIRTORI, Carla. Unidades Temáticas: possibilidades para o desenvolvimento dos princípios da educação ambiental crítica. **Química Nova**, *[S.l.],* v. 46, n. 10, p.1005-1014, 03 jul. 2023. Http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20230072. Disponível em: https://quimicanova.sbq.org.br/pdf/ED2023-0003 Acesso em: 10 maio 2025

REIGOTA, Marcos. Environmental education in Brazil and the influence of Paulo Freire. **Oxford Research Encyclopedia of Education,** 2020. Disponível em: https://www.sciencegate.app/document/10.1093/acrefore/9780190264093.013.685 Acesso em: 21 abr. 2025

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009

ROTHER, Edna T. Revisão sistemática versus revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, [S. l], v. 20, n. 2, jun 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/#top Acesso em: 18 maio 2025.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

O COTIDIANO DE ENFRENTAMENTO DOS(AS) DIRETORES(AS) DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SOROCABA/SP: OS "MONSTROS" DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL FASCISTA[5]

Uratã Alves Caldeira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: 2015urata@gmail.com
Rodrigo Barchi, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, o neoconservadorismo e a racionalidade neoliberal impuseram às políticas educacionais brasileiras modelos de gestão baseados em competitividade, responsabilização e avaliação padronizada. Essa agenda é expressão de um movimento global: Pierre Dardot e Christian Laval (2016) analisam o neoliberalismo como uma racionalidade que organiza a conduta social segundo o princípio da concorrência e da empresa. Essa lógica transforma a liberdade em autogoverno orientado por normas mercantis e redefine o papel do Estado, que deixa de ser visto como antagônico ao mercado para assumir função de criador e garantidor da concorrência.

No Brasil, tais práticas assumem formas neoconservadoras que, nos últimos anos, têm flertado com um fascismo contemporâneo expresso em dispositivos de silenciamento e disciplinamento de corpos e saberes. A ementa do dossiê da Revista Teias (2025) lembra que esses corpos "monstruosos" evocam saberes e práticas que desafiam as normatividades curriculares e apontam para a necessidade de resistência e invenção.

O presente artigo, fruto da pesquisa em andamento "Neoliberalismo e cotidiano escolar: o caso das diretoras e diretores das escolas públicas municipais de Sorocaba/SP", analisa resultados parciais acerca da gestão de recursos e do impacto da avaliação institucional nessas unidades escolares. Partimos da hipótese de que o modelo do Estado-avaliador intensifica contradições históricas, produzindo tanto precarização quanto insurgências cotidianas que precisam ser compreendidas à luz do materialismo histórico-dialético.

[5] Doutorando do PPGE – UNISO, com financiamento da CAPES.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O referencial adotado é o materialismo histórico e dialético, apoiado em Frigotto (2000), Cury (2000), Saviani (2013), Triviños (1987), além de Dardot e Laval (2016), Giroux (2023) e Mbembe. A análise mobiliza as categorias de contradição, totalidade, mediação e hegemonia, compreendidas como ferramentas para apreender o movimento histórico das práticas escolares.

Frigotto (2000) destaca que o materialismo histórico não é apenas teoria, mas também método de transformação, articulando prática e teoria na análise da realidade. Cury (2000) descreve quatro categorias centrais: contradição, totalidade, mediação e hegemonia, fundamentais para entender as relações de poder na escola. Triviños (1987) complementa ao valorizar a prática social como critério de verdade, evitando o risco de leituras idealistas.

Dardot e Laval (2016) interpretam o neoliberalismo como racionalidade política global que generaliza a concorrência e converte a escola em empresa. Giroux (2023) denuncia que a guerra neoliberal é pedagógica, voltada a destruir a imaginação crítica e sufocar instituições democráticas. Já a necropolítica, segundo Mbembe e Mei (2020), explica a violência que naturaliza desigualdades e elimina simbolicamente grupos subalternos.

O conceito de “monstros” (Revista Teias, 2025) é retomado como metáfora para contradições dialéticas que emergem do cotidiano escolar. Essas figuras expressam a impossibilidade de conciliar a lógica mercantil com a educação pública emancipadora, tornando-se pontos de tensão e de possibilidade de criação de alternativas pedagógicas e políticas

3 METODOLOGIA

A pesquisa é quanti- qualitativa, sustentada pelo materialismo histórico- dialético e procedimentos hermenêuticos (Minayo, 2014). Foram analisados documentos legais, normativas da SEDU, deliberações do Conselho Municipal de Educação e comunicados oficiais. Essa análise documental buscou compreender o contexto normativo e ideológico que orienta a gestão escolar no município de Sorocaba.

Além disso, aplicam-se questionários e entrevistas semiestruturadas com diretores das escolas públicas municipais, após pesquisa-piloto em 10 unidades.

Os questionários identificam percepções sobre a influência do neoconservadorismo, a avaliação institucional e a execução de programas como FRE e PDDE. As entrevistas aprofundam a análise de estratégias cotidianas e dinâmicas de poder, permitindo compreender como os sujeitos vivenciam as contradições estruturais.

Os dados são sistematizados em tabelas e analisados à luz das categorias de contradição, totalidade, mediação e hegemonia. A abordagem quanti- qualitativa permite conjugar objetividade estatística e interpretação crítica das narrativas, situando a fala dos gestores em relação ao contexto histórico, conforme orientam Gomes (2002) e Minayo (2014).

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados parciais revelam que a lógica do Estado-avaliador centraliza decisões, impõe responsabilização punitiva e reduz a autonomia da gestão escolar. Diretores relatam que a pressão por indicadores padronizados dificulta a construção de ambientes democráticos e participativos, além de acentuar desigualdades entre escolas.

A tabela preliminar da pesquisa evidencia que as maiores dificuldades na gestão do FRE/PDDE decorrem da formação insuficiente, da falta de assessoria e do desconhecimento dos programas. Essas dificuldades não podem ser atribuídas apenas a falhas individuais, mas a contradições estruturais do modelo neoliberal, que transfere responsabilidades sem garantir meios adequados. O Estado impõe rotinas burocráticas que minam a autonomia dos diretores e tornam a gestão escolar mais vulnerável à precarização.

Quadro 1 – Causas das dificuldades na gestão do FRE/PDDE e seu peso relativo

Causas	Peso Relativo (%)
Formação profissional insuficiente	48,4
Falta de assessoria na elaboração da prestação de contas	16,1
Falta de informações disponíveis sobre como proceder à prestação de contas	12,9
Desconhecimento de como funciona o PDDE/FNDE	12,9
Dificuldades para constituição e/ou regularização da APM	9,7

Fonte: Elaboração própria.

As práticas de accountability transformam o diretor em gestor burocrático, subordinado à lógica da concorrência e da prestação de contas. Esse processo, interpretado pela categoria da contradição, expõe o paradoxo entre a exigência de eficiência e a ausência de condições concretas de trabalho. À luz da necropolítica, legitima-se a precarização e o adoecimento de profissionais, deslocando a culpa pelas desigualdades sociais para indivíduos.

Apesar das dificuldades, emergem estratégias de resistência: redes de colaboração entre escolas, compartilhamento de informações sobre burocracias, mobilização das APMs e reuniões coletivas para debater limites da avaliação padronizada. Tais práticas configuram insurgências cotidianas que rompem com a lógica da obediência, resgatando a escola como espaço público de cidadania e diálogo.

As entrevistas também evidenciam que muitos gestores concebem a função de diretor não apenas como execução de tarefas administrativas, mas como liderança pedagógica comprometida com valores democráticos, mesmo em um contexto adverso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que o neoconservadorismo e a racionalidade neoliberal produzem “monstros”, isto é, contradições históricas que afetam o cotidiano da gestão escolar. As políticas avaliativas, a responsabilização individualizada e a centralização das decisões minam a autonomia e precarizam a educação pública. A análise da tabela de dificuldades mostra que formação insuficiente e ausência de apoio institucional não são apenas problemas técnicos, mas expressam a hegemonia neoliberal-fascista.

Contudo, insurgências emergem no cotidiano: redes de colaboração entre diretores, mobilização das comunidades escolares e questionamento de avaliações padronizadas. Essas práticas revelam que a gestão escolar pode ser espaço de resistência e reinvenção, embora limitada pelas normativas do Estado.

A resistência aparece em pequenas ações, como flexibilizar prazos, reinterpretar regras e criar alianças com professores e famílias, práticas que desafiam a racionalidade neoliberal.

Conclui-se que superar tais contradições exige políticas públicas comprometidas com uma democracia radical, fundada na participação popular, na valorização do trabalho educativo e na ruptura com a lógica competitiva. As insurgências observadas demonstram que outra escola é possível: uma escola capaz de acolher a diferença, romper com a necropolítica e afirmar práticas emancipadoras.

As conclusões são parciais. A continuidade da pesquisa, com novas entrevistas e análises, permitirá aprofundar a compreensão das insurgências cotidianas e contribuir para a luta por uma escola pública democrática, inclusiva e humanizadora. Nesse sentido, o presente texto é um convite ao debate e à construção coletiva de alternativas que recusem o esvaziamento neoliberal e reafirmem o caráter público da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Prefeitura de Sorocaba. Secretaria da Educação. **Comunicado n. 169/2022 – Avaliação Institucional – Ensino Fundamental e Educação Infantil**. 2022.

CANDIOTTO, César. Neoliberalismo e democracia. **Princípios: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 32, p. 153- 179, jul./dez. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69- 89.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69- 89.

GIROUX, Henry A. **Educação, cultura e lutas pela democracia**: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

GOMES, Romeu**. A análise de dados em pesquisa qualitativa.** *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67- 79.

MEI, Eduardo. A necropolítica brasileira e sua origem na guerra colonizadora. [Entrevista cedida a] Instituto Humanitas - Unisinos 18 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

REVISTA TEIAS. Políticas monstros, currículos e insurgências cotidianas ao fascismo. Chamada de artigos. 09 jul. 2025. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/announcement/view/1990. Acesso em: 30 jul. 2025.

ROSTIROLA, C. M.; SCHNEIDER, M. P.; VÁSQUEZ, J. P. **Dispositivos de accountability em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. Curitiba: Appris, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. I**ntrodução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

QUEM TEM MEDO DE FALAR? PROBLEMATIZANDO QUESTÕES DE GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alice da Cruz de Almeida, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG.
E-mail: alice.0794087@discente.uemg.br
Thenner Freitas da Cunha, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.
E-mail: thenner.cunha@uemg.br
Wescley Dinali, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG.
E-mail: wescley.dinali@uemg.br

1 INTRODUÇÃO

A proposta de elaboração deste trabalho surgiu a partir do relato de uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Barbacena, após discutirmos, em sala de aula, o texto Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente, de Jane Felipe. De forma sintética, a discente narrou um acontecimento ocorrido em uma escola de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, próxima a Barbacena, envolvendo questões de sexualidade entre alunos da educação básica. Em seu relato, expressou grande inquietação e preocupação, sobretudo em relação ao silêncio institucional da escola diante do fato e à maneira como a comunidade tratou e debateu o assunto.

Nesse sentido, o referido evento constituiu-se em um importante disparador para a elaboração deste trabalho. Por meio deste projeto de extensão, buscamos problematizar, dentro e fora do âmbito acadêmico, as relações entre gênero(s), sexualidade(s) e o cotidiano escolar na educação infantil. Para isso, realizamos uma ampla revisão da literatura de referência, organizamos um grupo de estudos para aprofundar as discussões sobre os temas e elaboramos um minicurso a ser ministrado em escolas de educação básica de Barbacena e região.

Assim, o objetivo deste trabalho foi promover a construção de debates sobre gênero(s) e sexualidade(s) no âmbito da comunidade acadêmica da UEMG – Unidade Barbacena, bem como fomentar a criação de espaços de reflexão e aprofundamento sobre esses temas junto à comunidade escolar local.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Na contemporaneidade, apesar das transformações sociais, culturais e históricas, observa-se que os temas gênero(s) e sexualidade(s) ainda permanecem cercados por tabus e silenciamentos, sendo atravessados por discursos hegemônicos e pelas relações de poder que os regulam.

De acordo com Felipe (2019), nas últimas décadas diversas pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil acerca de gênero, sexualidade e infâncias, ressaltando a importância de problematizar essas temáticas, uma vez que estão diretamente relacionadas aos direitos humanos, à ética e à cidadania — tanto na formação docente quanto na construção educacional da infância.

A partir de 2014, o Brasil foi palco de intensos debates em torno da retirada dos conceitos de gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), medida que repercutiu diretamente nas políticas educacionais de estados e municípios (Felipe, 2019; Mendes *et al*., 2024). Segundo Felipe (2019, p. 238–239), “assistimos a uma lamentável, retrógrada e equivocada argumentação, sedimentada em uma completa confusão conceitual entre identidades de gênero e identidades sexuais, proferida por determinados setores da sociedade”.

A sociedade brasileira, assim como a comunidade escolar, tem enfrentado uma intensa disputa discursiva em torno do combate à chamada “ideologia de gênero” e da exclusão das discussões sobre orientação sexual do cotidiano das escolas. Tal discurso ganhou força, sobretudo, durante o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro, que assumiu publicamente compromisso com essa pauta (Schibelinski, 2020), em alinhamento com setores mais conservadores da sociedade.

Toda essa polêmica em torno das mudanças nos planos de educação concentra-se, fundamentalmente, nos argumentos associados à chamada “ideologia de gênero” (Borges, 2021). É importante destacar que tal expressão não integra as Teorias de Gênero, tratando-se de um termo recente, originado em determinados discursos religiosos e marcado por interpretações equivocadas e reducionistas. Essa noção distancia-se profundamente do conceito de “gênero” presente nas discussões educacionais, nas práticas docentes e nos cursos de formação de professores no Brasil (Furlani, 2016, p. 2, grifos da autora).

Estudos indicam que o machismo e a homofobia ainda são práticas toleradas e, muitas vezes, reproduzidas no ambiente escolar brasileiro, gerando diferentes formas de violência e contribuindo para a evasão escolar (Mendes *et al*., 2024 *apud* Cara, 2015). Além disso, uma pesquisa realizada pela organização *Todos Pela Educação* (2023) revelou que apenas 25,5% das escolas brasileiras desenvolvem projetos voltados ao enfrentamento do machismo e da homofobia.

Como argumentam Camargo e Ribeiro (1999), as discussões sobre educação sexual já deveriam estar consolidadas no âmbito escolar, uma vez que a ausência de debate conduz à disseminação de informações fragmentadas e, por vezes, distorcidas. Desse modo, é inconcebível que tais temáticas ainda sejam negligenciadas no cotidiano das instituições de ensino.

O trabalho com a Educação Sexual implica a abordagem de questões de ordem social, ética e moral. Nesse contexto, as relações pautadas na liberdade, na autonomia e no respeito à intimidade devem permear todo o processo educativo, especialmente aqueles que envolvem a temática da sexualidade (Camargo; Ribeiro, 1999, p. 40).

Diante disso, torna-se fundamental fomentar discussões, ampliar conhecimentos e criar possibilidades de reflexão em torno das temáticas de gênero(s) e sexualidade(s), ancoradas em produções científicas, de modo a combater a desinformação. Reitera-se, ainda, a relevância da inserção desses debates tanto na formação docente quanto na educação da infância.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi conduzido um estudo bibliográfico aprofundado sobre gênero e sexualidade, com ênfase nas problematizações que emergem no espaço escolar, especialmente na Educação Infantil. Complementarmente, constituiu-se um grupo de estudos com encontros quinzenais, nos quais foram analisados textos de diferentes autores e autoras que apresentam debates relevantes e contemporâneos sobre o tema. Além disso, elaborou-se um minicurso destinado às escolas de Barbacena e região.

No que se refere à aplicação do minicurso, foram enviadas cartas de apresentação a cinco escolas, distribuídas entre a cidade de Barbacena e áreas

rurais de municípios vizinhos, convidando-as a participar da iniciativa. Entretanto, apenas a Secretaria Municipal de Educação de Senhora dos Remédios aceitou o convite. Assim, em 4 de fevereiro de 2025, o minicurso intitulado *"Gênero(s) e Sexualidade(s) no cotidiano escolar da Educação Infantil"* foi ministrado a 40 docentes.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No decorrer do projeto, foram contatadas cinco escolas de Barbacena e instituições de municípios vizinhos, resultando na realização do minicurso em 4 de fevereiro de 2025, com a participação de 40 docentes da rede municipal de Senhora dos Remédios. A atividade teve como objetivo problematizar questões de gênero e sexualidade no contexto escolar, enfrentando discursos de "pânico moral" ainda presentes no tecido social.

A partir dos referenciais de Scott (1995), Louro (1997, 2000) e Pires e Ferrari (2020), discutimos gênero como uma construção histórica e social, permeada por relações de poder que vão além da lógica binária, e sexualidade como um processo contínuo de aprendizagem. Ressaltamos a carência de formação inicial sobre essas temáticas e a urgência de sua incorporação nas práticas pedagógicas, com o objetivo de tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático.

O debate evidenciou como práticas escolares podem reforçar estereótipos de gênero e marginalizar a comunidade LGBTQIAPN+. Defendemos a educação sexual como uma estratégia emancipatória, capaz de desconstruir tabus e promover uma cultura pautada nos direitos humanos. Como encaminhamentos, foram sugeridos referenciais teóricos e obras de literatura infantil que abordam essas temáticas de maneira sistematizada.

Concluímos que tanto o grupo de estudos quanto o minicurso reforçam a importância da pesquisa e da extensão na produção de conhecimentos, impactando diretamente o cotidiano escolar e favorecendo práticas pedagógicas críticas, inclusivas e reflexivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar continua a constituir-se como um ambiente de formação

de sujeitos que assumem diferentes papéis sociais; por isso, entende-se que ele deve comprometer-se com a clareza das informações e com o respeito à diversidade de corpos e identidades. Nesse sentido, o projeto de extensão evidenciou a urgência de ampliar os debates sobre gênero e sexualidade no contexto educacional.

Os relatos e as interações durante o grupo de estudos e o minicurso demonstraram o engajamento dos participantes, bem como o reconhecimento da relevância do tema para a prática docente. A ação contribuiu para ampliar conhecimentos, sensibilizar professores e reafirmar a universidade como espaço de produção e difusão de debates científicos sobre questões que ainda encontram resistência social.

A experiência mostrou-se enriquecedora não apenas para os participantes, mas também para a equipe executora, proporcionando trocas de saberes, aprendizado coletivo e maior envolvimento com problemáticas centrais da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BORGES, Rafaela Oliveira. Revisitando a polêmica: implicações e respostas sobre o avanço de pautas em torno da categoria acusatória da “ideologia de gênero” nos parâmetros curriculares. *In*: IRINEU, Bruna Andrade *et al*. (org.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero:** saberes plurais e resistências. Campina Grande: Realize editora, 2021.

CAMARGO; Ana Maria Faccioli de; Ribeiro, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s).** A sexualidade como um tema transversal. Campinas: Universidade de Campinas, 1999.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de *et al.* **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 238 - 250.

FURLANI, Jimena. **Ideologia de gênero?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em:https://www.facebook.com/jimena.furlani/media_set?set=a.8746159455993418.1073741831.100003350625907&type=3. Acesso em: 05 mar. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira *et al*. Retirada dos termos "igualdade de gênero e orientação sexual" do plano nacional de educação – PNE 2014-2024. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.128 - 151, jul./dez. 2020.

PIRES, Thaynara Ohana Vieira; FERRARI, Anderson. "Diva Upgrade com Lorelay Fox": a construção de corpos nos processos educativos dos sujeitos. *In*: FERRARI, Anderson (org.). **Corpos, discursos e imagens nas relações de gênero e sexualidade**. Curitiba: Appris, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: https://todos pela educacao.org.br/noticiais/apenas-metade-das-escolas-publicas-tem-projetos-para-combater-racismo-no-brasil/. Acesso em: 07 mar. 2024.

SCHIBELINSKI, Diego. "Isso é coisa do capeta!" O papel da "ideologia de gênero" no atual projeto político de poder. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 15 - 38, jan./abr. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71 - 99, jul./dez. 1995.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A CONSERVAÇÃO DA NATUREZA: ESTADO DA ARTE

Caroline Mayara Sampaio Vieira, Universidade Federal de Itajubá. E-mail: Caroline.sampaio@educacao.mg.gov.br
Luiz Marcelo de Carvalho, Universidade Estadual Paulista/Universidade Federal de Itajubá. E-mail: lm.carvalho@unesp.br
Danielle Aparecida Reis Leite, Universidade Federal de Itajubá. E-mail: danielle.reis@unifei.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pela ação antrópica na natureza têm alcançado proporções alarmantes. O modelo Capitalista acentuou os processos de degradação ambiental, comprometendo a qualidade de vida e colocando o mundo à beira de um colapso ambiental (Marques, 2018). Nesse cenário, a conservação da natureza, articulada à Educação Ambiental (EA), surge como alternativa para repensar a relação sociedade-natureza e fomentar práticas educativas que promovam mudanças efetivas.

No Brasil, a temática da conservação foi marcada pela criação de áreas protegidas e atuação de instituições governamentais, mas também pela crítica de intelectuais e movimentos sociais (Drummond; Franco, 2009). Ao longo da história do Brasil, esforços para uma Educação para a Conservação da Natureza (ECN) foram colocados desde o período colonial. Entretanto, a partir do estabelecimento da EA, nota-se grandes possibilidades de articulações entre a ECN e EA. Observa-se, porém, que muitas iniciativas de EA e de conservação permanecem ligadas à perspectivas naturalistas ou pragmáticas, centradas em mudanças individuais e despolitizadas, sem avançar para um processo de transformação social (Layrargues; Lima, 2014).

Para construção desta investigação temos nos guiado pelos seguintes questionamentos: Que significados e sentidos estão sendo colocados em circulação por teses e dissertações que problematizam a relação entre EA e a Educação para a Conservação da Natureza? Que relações têm sido estabelecidas entre os discursos das teses e dissertações que problematizam a relação entre a EA e a Educação para a Conservação da Natureza e a formação do sujeito político?

Diante disso, o objetivo geral é identificar e analisar dissertações e teses, que abordam o contexto escolar e problematizam a relação entre EA e ECN, em que o foco é a conservação de espécies animais e vegetais com as quais determinada comunidade estabelece relações em seu cotidiano. A escolha pelo trabalho a partir de teses e dissertações se deu porque esses documentos podem dizer muito sobre a constituição do campo em EA, sobretudo a respeito da temática com a qual estamos trabalhando: a relação entre EA e a Educação para a Conservação da Natureza.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A trajetória da conservação da natureza no Brasil revela influências dos ideais europeus e norte-americanos, com correntes preservacionistas e conservacionistas, que inspiraram a crítica ambiental (McCormick, 1992). Destacam-se na história da Educação para a Conservação da Natureza figuras importantes em diferentes épocas da história nacional, como José Bonifácio e Augusto Ruschi (Pádua, 2004; Maia; Franco, 2021).

Pensadores como Bonifácio e Ruschi, bem como a ação de instituições governamentais, como a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN), constituem-se como fundamentais para o estabelecimento de uma Educação para a Conservação da Natureza tanto no ensino formal como no não formal.

Assim, ao longo dos anos foi possível estabelecer um diálogo entre Educação para Conservação da Natureza e EA. A ECN, inicialmente vinculada a unidades de conservação, privilegiava sensibilização estética e manejo técnico, limitando-se a uma visão conservadora (Diegues, 2008). A EA crítica, por sua vez, propõe superar esse viés biologizante, articulando dimensões sociais, políticas e culturais (Layrargues; Lima, 2014).

3 METODOLOGIA

Esta é uma investigação de estado da arte (Ferreira, 2002), voltada a mapear e analisar a produção acadêmica do campo da Educação Ambiental. O *corpus* documental foi constituído a partir da Plataforma Fracalanza, vinculada ao Projeto EArte (https://www.earte.net/), que reúne teses e dissertações em EA defendidas no Brasil desde 1981. A busca inicial se deu utilizando termos como

"Conservação", "Conservação ambiental" e "Conservação da natureza", resultando em 923 trabalhos.

Foram incluídos trabalhos que se enquadram aos seguintes critérios: apresentavam aproximações explícitas entre EA e conservação da natureza; abordavam conservação de espécies animais e vegetais em diálogo com a EA; relacionavam conservação com comunidades que interagem diretamente com a natureza. Após sucessivas etapas de triagem, restaram 8 trabalhos (6 dissertações e 2 teses) que compõem o *corpus* definitivo. Desses trabalhos, somente 3 envolvem diretamente o contexto Escolar, enquanto 5 envolvem tanto o contexto Escolar quanto o Não Escolar. Logo, os dados foram organizados em planilhas e submetidos à análise.

O tratamento dos dados da pesquisa se deu, *a priori*, a partir de uma análise descritivo-analítica para identificação de tendências, a saber: distribuição regional e temporal, programas de pós-graduação, áreas do conhecimento e contextos educacionais.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados preliminares da pesquisa revelaram que a maior parte da produção está concentrada em instituições públicas de ensino superior. Embora Carvalho *et al.* (2024) argumentem que as pesquisas em EA costumam se sobressair em número de produções nas regiões Sudeste e Sul, a região Nordeste apresentou contribuições relevantes, demonstrando uma expansão gradual do tema, com 4 publicações. Esse é um aspecto que consideramos instigante, pois esse deslocamento regional das produções em relação à nossa temática pode revelar nuances dessa produção e o modo como os relatos de pesquisa podem diferir em enunciados.

Quanto à distribuição temporal, nota-se crescimento contínuo a partir de 2005, intensificando-se após 2012 (ver Quadro 1). Esse movimento pode ser associado ao fortalecimento de políticas ambientais, como a Política Nacional de Educação Ambiental (1999), e ao amadurecimento do campo acadêmico da EA.

Quadro 1 - Teses e dissertações, que abordam o contexto escolar, problematizando a ECN em diálogo com a EA, envolvendo a conservação de espécies animais e vegetais com as quais determinadas comunidades estabelecem relações.

TÍTULO	AUTOR	ANO	MODALIDADE DE ENSINO
Etnofarmacologia como ferramenta para a educação ambiental	Priscila Correia Fernandes	2005	Regular: Educação Superior
Etnobotânica aplicada à definição de formas tradicionais de uso, manejo e percepção dos recursos vegetais em Visconde de Mauá: ações conjuntas para etnoconservação florestal da Mata Atlântica	Mariana Martins da Costa Quinteiro	2012	Abordagem genérica
Manejo Comunitário de Quelônios (Família Podocnemididae - Podocnemis expansa, P.unifilis, P.sextuberculata) no Médio Rio Amazonas e Juruá	Paulo Cesar Machado Andrade	2015	Abordagem genérica
Aspectos ecológicos, socioambientais e Educação Ambiental aplicados na conservação de Kinosternon scorpioides em comunidades da Baixada Maranhense	Almerinda Macieira Medeiros	2016	Sem dados
Uso de lenha para produção artesanal de cerâmica no município de União dos Palmares, Alagoas	Maria Madalena Soares da Silva	2017	Regular: Ensino Fundamental
Etnozoologia, educação ambiental e manejo comunitário de quelônios (reptilia) na Reserva Extrativista Riozinho da Liberdade - Acre	Zaira Moura Teixeira	2018	Abordagem genérica
Avaliação da predação, aspectos de nidificação e percepção ambiental em Podocnemis expansa (Schweigger, 1812) e Podocnemis unifilis (Troschel, 1848) (Testudines, Podocnemididae) em rios das bacias Araguaia/TO, Xingu e Teles Pires/MT	Carla Salim Tosta	2019	Regular: Ensino Fundamental
Importância ecológica das abelhas: percepção de estudantes de escolas rurais do baixo São Francisco Sergipano	Felipe Mendes Fontes	2019	Regular: Ensino Fundamental

Fonte: Elaboradação própria (2025).

Em termos de titulação, predominam dissertações de mestrado, indicando a importância da EA na formação inicial de pesquisadores, ainda que o número de teses de doutorado venha aumentando.

Observamos quanto ao contexto escolar que, referente às modalidades de ensino (Quadro 1), 4 pesquisas abordam o ensino regular, e 3 destacam o ensino fundamental, enquanto uma volta-se para a educação superior. Por outro lado, 3 pesquisas apontam para uma abordagem genérica das modalidades de ensino, enquanto uma apresenta dados insuficientes para classificação. De todo modo, percebemos que, ainda que a conservação da natureza pareça ter destaque em contextos não formais de ensino, ainda há a sua presença, articulada à Educação Ambiental, no cotidiano escolar.

4.1 Discussão

As pesquisas evidenciam que, quando os sujeitos se reconhecem como parte integrante do ambiente, a conservação se torna mais efetiva. Em contrapartida, trabalhos que priorizam apenas a dimensão técnica, biologizante ou de manejo da natureza apresentam limitações, pois desconsideram os aspectos sociais, culturais e políticos das práticas de conservação.

A análise evidencia que a simples associação entre EA e conservação não garante práticas educativas críticas e transformadoras. Para que se constitua um campo transformador, é necessário ir além da perspectiva conservadora e compreender o processo educativo como prática política, capaz de enfrentar as raízes sociais da degradação ambiental.

Isto posto, embora a ECN surja em contexto muito diverso do qual surgiu a EA, elas podem ser articuladas e compreendidas como fundamentais para a formação de sujeitos críticos. Ademais, ainda que, por muito tempo, a ECN tenha ficado restrita aos ideais conservacionistas das Ciências Naturais, os trabalhos catalogados evidenciam a possibilidade de abordar a ECN também no ensino formal, mesmo quando são consideradas a convivência de comunidades com espécies a serem conservadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ao mapear e analisar a produção acadêmica sobre Educação Ambiental e Conservação da Natureza, evidencia a relevância do tema e seus desafios para a EA. A predominância de perspectivas conservadoras e naturalistas indica que ainda há um grande caminho a percorrer para consolidar o trabalho da EA junto à ECN nos diferentes contextos de ensino.

Defende-se que a EA, quando articulada à conservação, deve promover não apenas mudanças individuais, mas também processos coletivos de transformação. Isso implica reconhecer as dimensões históricas, culturais e políticas da relação sociedade-natureza, bem como valorizar os saberes e fortalecer práticas democráticas e participativas.

A continuidade desta pesquisa buscará aprofundar a compreensão dos discursos acadêmicos, revelando disputas, contradições e possibilidades de avanço. Espera-se, assim, contribuir para a construção de uma Educação Ambiental crítica, histórica e dialógica, capaz de enfrentar a crise socioambiental de forma integrada e emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n o 9.795, de 27 de abril de 1999:** dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e, dá outras providências. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

CARVALHO, M. B. S. S.; SILVA, D. S.; RINK, J.; DIAS, C. M.; SHIGUNOV NETO, A. Distribuição temporal e geográfica das teses e dissertações em Educação Ambiental concluídas entre 1981-2020. **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020:** meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural. Campinas: FE/UNICAMP, 2024.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FRANCO, J. L. A.; DRUMMOND, J. A. O cuidado da natureza: a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza e a experiência conservacionista no Brasil: 1958-1992. **Textos de História: Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB.**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 59-84, 2009.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

MAIA, J. C.; FRANCO, J. L. A. **O homem, a mata e o beija-flor**: Augusto Ruschi e a conservação da natureza no Brasil. Santa Teresa: INMA, Comunicação Impressa, 2021.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

McCORMICK, J. **Rumo ao Paraíso:** a história do movimento ambientalista**.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição:** pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MOBILIDADE URBANA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ANTROPOCENO: ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DE BRUNO LATOUR E MICHEL DE CERTEAU

Marcelo Lopes da Fonseca. E-mail: marcelofonseca@prof.educacao.sp.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a questão da educação ambiental em contexto de sala de aula, precisamos também supor que o docente deve ser visto como um ser humano que representa certa fluidez na intensidade de forças de magnitudes geológica e antropológicas, e de fruição na intervenção do planeta (incluindo-se o seu papel como formador humano). Por um lado, o ingresso no Antropoceno trouxe o desconforto da possibilidade de progresso de processos biológicos, gerando perspectivas de geração de impactos, emergência de um Novo Regime Climático e, em última instância, extinção humana e não humana. Por outro lado, precisamos contar com as forças presentes nos espaços escolares (e não escolares) para (re)pensar um pós-humanismo conectado em todas as suas formas de vida. Portanto, pretendemos, neste estudo, buscar compreender, como recorte, o papel do professor no contexto da educação para o desenvolvimento sustentável no Antropoceno.

Esta pesquisa está sendo realizada em forma de estudo de caso, ainda na fase preliminar, com o objetivo de ilustrar práticas pedagógicas que compreendam ações de aproximação entre o Ensino de Ciências e a sua relação com a mobilidade urbana, por meio da interpretação de imagens produzidas em artigos jornalísticos e textos contidos em documentos oficiais curriculares. Sua relevância social situa-se na possibilidade de oferecer uma reflexão sobre a importância da ação educativa do professor, na perspectiva simétrica da filosofia Latouriana, onde a Ciência possa ser compreendida como uma construção e onde atores humanos e não humanos tenham o mesmo valor metafísico, que possam combinar-se e transformar-se mutuamente, por meio de um esforço solidário, revisitando os papéis dos atores em processos miméticos, rituais e gestuais.

2 COMPREENDENDO AS NUANÇAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Ao receber os registros sobre o trabalho com o tema mobilidade urbana, onde observa-se um trabalho cuidadoso para tentativas de alinhamento entre currículos oficiais com alguns materiais jornalísticos externos, notamos uma certa distinção entre discursos oferecidos, no contexto da mesma temática ambiental, com fontes distintas entre o poder público (as apostilas dos alunos) e o poder local (a reportagem jornalística produzida no município de estudo). Em que pese a classificação dos discursos ecológicos (Reigota, 1999) em textos jornalísticos formadores de opinião, ainda assim, deveríamos considerar a importância do contexto da formação dos professores na interpretação subjetiva dos dados e na transposição didática aos alunos... Um dos professores que ofereceu seu diário de bordo relata que, em sua infância, brincava com sua bicicleta e caminhava à beira de trilhos de trem, observando seu ambiente, coletando experiências e vivências, mobilizando saberes e fazendo distinção entre sabores de frutas e perfumes de flores, ao mesmo tempo que inquietava-se com descartes inconstantes e improváveis de materiais inservíveis que obstruem parcialmente seu belo (mas manchado) caminho matinal ciclístico. Cada entulho desviado naquele contexto infantil refletiu diretamente em seu posicionamento como adulto docente, um ser humano do antropoceno.

3 COMPREENDENDO O ATERRAMENTO

Ao projetarmos uma perspectiva para a leitura dos diários de bordo de professores por meio de imagens produzidas em meio jornalístico, elas demonstram, por vezes, certo descuido ambiental para com as margens das vias férreas (que incluíam todos os tipos de sujidades decorrentes de descartes desprovidos de cuidados). Assim, refletimos em Latour, possibilidades de resistência coletivas (e híbridas) baseadas na orientação política de aterramentos no Antropoceno. Ao discutir a questão da economia circular nas aulas de ciências por um viés não utilitarista exaustivo dos recursos, chegamos ao questionamento da questão da drenagem de recursos que, mesmo em possibilidades de uma economia circular (como sugerem os currículos de base) e que fomentem ações positivas de valorização conscientes de combate ao desperdício, controle do descarte, redução de pegada ecológica, entendemos

em Latour (2020) que há necessidade de orientação para o trabalho conjunto no Antropoceno. Necessitamos de circulação de idéias, princípios e ações que possam dar tratamento equilibrado para atores humanos e não humanos, onde a visão antropocêntrica possa ser deslocada para uma visão holística de respeito e atenção a todos os Terrestres. De acordo com Latour (2020, p.24), no momento, vivemos o desforre da Terra, ou seja, o planeta parou de amortecer os golpes e começou a revidar de maneira cada vez mais violenta. Latour (2020) afirma que: "precisamos reconhecer o terrestre como um ator-político não mais com um cenário ou pano de fundo".

Para Latour, o terrestre age sobre nós, apesar de nunca ter sido passivo, sua reação, atualmente, é mais agressiva: o solo desaba sob nossos pés, em uma crise existencial. Precisamos repensar a questão da territorialização, a questão desenvolvimentista, a questão da exploração dos recursos, assumindo a identidade planetária numa perspectiva de recusa à exaustão do meio ambiente pelo humano, uma recusa da lógica predatória, consumista e inexequível.

Utilizaremos a perspectiva de Soares (2021) como reflexão sobre o contraponto ao negacionismo, propondo o "aterramento", que se trata de uma terceira via para (re)pensar dicotomias entre "liberalismo e localismo", "abertura e defesa de fronteiras", "emancipação da cultura e liberação da economia" (Latour, 2020). Vislumbrando uma perspectiva oposta a mundialização surge a ideia de pertencimento, como vínculo, como sentir-se pertencente a um território, cuidar do solo, criar vínculos, fazer parte da comunidade, de um espaço, de um meio, em oposição a uma homogeneidade identitária (Soares, 2021).

4 METODOLOGIA

Para o estudo de caso utilizou-se dados relativos a ações pedagógicas realizadas com grupo heterogêneo de alunos situados no final do segundo ciclo de aprendizagem, mais especificamente, no nono ano do ensino fundamental. A instituição ofereceu para a análise dois documentos oficiais, um na forma de apostila impressa, denominado de "Livro do Professor, Volume 3 – Currículo em Ação" e outro na forma de documento eletrônico, disponível em hipertexto (P.D.F.) ou slides (P.P.T). Há também outras fontes de apoio pedagógico. O

estudo faz um recorte destas fontes, focando no uso do jornal “Cruzeiro do Sul”, de grande circulação na Região Metropolitana de Sorocaba, para instrumento de leitura de espaços não-escolares. O estudo verifica formas e possibilidades de leituras profissionais da educação ambiental em relação ao trabalho “do/no cotidiano”. Estuda documentos oficiais na aplicação dos currículos. Verifica dimensões do pensar ecológico. Reflete sobre a valorização dos atores humanos e não humanos em “táticas de praticantes” (Certeau, 2008). Busca compreender o viver cotidiano, refletindo se a tessitura de acontecimentos culturais pode alterar a organização de idéias para fomento do julgamento de questões pertinentes em seus “*espaçotempos”* . Verifica se registros pedagógicos em diários de bordo podem vislumbrar possibilidades de leitura da natureza e do homem para além do poder hegemônico. Verifica se as novas formas de ser e fazer do professor ainda não foram cooptadas e circunscritas à normatividade, na perspectiva de Certeau (1994).

5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os estudos com diários de bordo estão em estágio inicial. Os dados sugerem que os diários de bordo de professores podem conter pistas importantes sobre as formas como são interpretados os currículos oficiais que trabalham com o tema mobilidade urbana, articulados ao ensino de ciências. Os dados sugerem que os contextos de subjetividades que formaram o professor (desde sua infância até sua vida profissional) influenciam na forma como os professores percebem o ensino na perspectiva da educação ambiental no Antropoceno. Aparentemente, os dados iniciais apontam ações de aproximação entre o Ensino de Ciências e a mobilidade urbana. O uso de imagens com objetos que impactam a organização dos espaços públicos e privados possuem relevância social, possibilitando uma reflexão sobre a importância da ação educativa do professor. Diante dos dados preliminares podemos vislumbrar entrelaçamentos entre a teoria de simetria de Bruno Latour e ações educativas, considerando-se a função social da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos como positiva as possibilidades de utilização de reportagens de jornalismo científico associadas aos materiais didáticos da

instituição. Os dados preliminares apontam para a necessidade de intensificar ações de formação de professores, na perspectiva Latouriana, tendo em vista um cenário de emergência de um Novo Regime Climático. Os dados apontam também para a necessidade de rever a orientação dos atores para uma perspectiva de reconhecimento para “Onde aterrar, diante do contexto geopolítico contemporâneo, partindo-se da conexão entre os fenômenos regulatórios do poder público, relações sociais, relações com a natureza e, numa perspectiva de análise, sobre as leituras dos discursos que relacionam sistemas de produção e sistemas de geração aos impactos humanos, incluindo os negacionistas. O estudo aponta para a necessidade de formação de professores voltadas para perspectivas que valorizem ações de orientação políticas no Antropoceno apoiadas nos princípios de Simetria, Aterramento e Solidariedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lucia Frota Pestana de. **Pós-humanismo**: a teoria que conecta todas as formas de vida. Rio de Janeiro: GZ Editora, 2024.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 set. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1: artes de fazer. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687–715, out. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hcZr4mDdbgTfSy3NWt8RptQ/?lang=pt&format=html. Acesso em: 01 set. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
MASSONI, Neusa Teresinha; MOREIRA, Marco Antônio. Visão etnográfica de Bruno Latour da Ciência Moderna e a Antropologia Simétrica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia,** Ponta Grossa, v. 10, n. 3, p. 61-80, set. 2017. Disponível em: https://periódicos.utfpr.edu.br/rbect. Acesso em: 01 set. 2025.

PÁDUA, E. M. M. de. Metodologia da pesquisa: **Abordagem teórico-prática.** 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PUSTIGLIONE, Gabrielle Camargo. Linha férrea é utilizada como lixão. **Cruzeiro do Sul.** Sorocaba, 14 mar. 2025. Caderno Cidades, p. 5. Disponível em: https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2025/03/744930-linha-ferrea-e-utilizada-como-lixao.html

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola:** por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Livro do Professor**: ciências, ensino fundamental 9º ano. São Paulo: SEE, 2025. v. 3.

SOARES, Fernanda Codevilla. O aterramento como terceira via. **Habitus – Open Acces,** Goiania, v. 19, n.1, p.133-135, jan./jul. 2021.DOI 10.18224/hab.v.19i1.9085

WULF, Christoph. Antropoceno: a era dos humanos. *In*: WULF, Christoph. **Educação como conhecimento do ser humano na Era do Antropoceno**: uma perspectiva antropológica. São Paulo: Cortez, 2021.

O MAPEAMENTO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DIMENSÕES GENEALÓGICA E GEOMORFOLÓGICA

João Pedro Gomes Lopes, USP. E-mail: joaogoez@gmail.com
Marcos Garcia Neira, USP. E-mail: mgneira@usp.br

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga o mapeamento no currículo cultural da Educação Física (Neira; Nunes, 2022), entendendo-o como um encaminhamento didático-metodológico ainda controverso. A partir de Neira e Nunes (2022) e de um diálogo estreito com a cartografia de Deleuze e Guattari (2011), pensada para o campo educacional, o estudo propõe compreender a ressignificação da cartografia no mapeamento como um movimento articulado (ou duplo movimento): o genealógico, que incide sobre as formas de governo e a estabilização de significados das práticas corporais; e o geomorfológico, que acompanha as linhas de força, as andanças e os rearranjos que se produzem no território escolar.

Nesse sentido, o problema se formula da seguinte maneira: como especificar a ressignificação do mapeamento, na perspectiva culturalmente orientada da Educação Física, enquanto arte de produzir mapas? Para respondê-lo, o relatório revisa a literatura recente do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF), circunscreve a noção de professor/a-cartógrafo/a, argumenta sobre a correlação entre as dimensões genealógica e geomorfológica e apresenta uma cartografia de campo realizada em uma escola pública do interior paulista.

A partir deste ponto o texto defende a importância do mapeamento para reconhecer a constituição do território em que acontecem as aulas, as produções subjetivas e as disputas de significados que estabilizam os significados das práticas corporais e busca sustentar que o mapeamento, concebido como arte de produzir mapas e apoiado na ressignificação da cartografia, engendra o/a docente como o/a inventora da correlação entre forças e poderes de um território escolar específico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Propõe-se um referencial teórico que funciona como ferramenta conceitual ao longo da investigação: inicialmente, o elemento central, o rizoma, segundo Deleuze e Guattari (2011), que evidencia a dinâmica dos investimentos das linhas do desejo. Defendemos que esses investimentos, mais do que meras delimitações físicas, geram territórios que podem ser mapeados — formados por paisagens sonoras e personagens rítmicos (Deleuze; Guattari, 2012) — e cujos funcionamentos (ou subjetividades) podem ser cartografados pelo pesquisador.

Neira e Nunes (2022), ao dialogarem com essa discussão, propõem uma ressignificação da cartografia, como já mencionado, incorporando-a à prática didática de mapeamento do currículo cultural em Educação Física. O desafio consistiu em explorar essa ideia de ressignificação e suas consequências para o mapeamento. Para tanto, consideramos a existência de um movimento articulado entre o que chamamos de dimensão genealógica (já bastante debatida na literatura do currículo cultural [Neira; Nunes, 2022]) e a dimensão geomorfológica (menos explorada, sem foco próprio, mas já reconhecida por outros significantes, como, por exemplo, “espírito das aulas” [Neira; Nunes, 2022, p. 116]). Para ilustrar essa articulação, propôs-se uma cartografia do currículo cultural em prática na escola.

Indicamos, portanto, a cartografia enquanto método de pesquisa em educação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020) para tornar visível, na prática das aulas, esse duplo movimento. É fundamental que essa fronteira fique evidente na produção do referencial teórico: buscamos mapear o que chamamos de professor/a-cartógrafo/a, ou seja, as produções de mapas pelos docentes. Aqui, compreendemos a cartografia como a produção dos mapas dos lineamentos de um território, junto a uma concepção de didática, relacionada com o que outrora nomeamos didacografia (Lopes; Vieira, 2023). Nesta perspectiva, se encaixa a noção artística de criação de mapas, ao mesmo tempo em que se observa o duplo movimento do mapeamento. Por outro lado, buscamos produzir uma cartografia daquele acompanhamento enquanto método ~~de pesquisa~~ (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020; Oliveira; Paraíso, 2012), para responder aos problemas da pesquisa, que não são os mesmos da ordem didática.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico ancora-se na cartografia como método de pesquisa qualitativa em educação. Este propõe habitar o território (Alvarez; Passos, 2020), acompanhar as linhas de investimento do desejo em seus processos, produzir registros situados e compor mapas sobre mapas, ou seja, em outras palavras, uma cartografia das cartografias docentes. O campo constitui-se em uma escola pública do interior de São Paulo, com um docente que afirma colocar o currículo cultural em ação. A pesquisa combina observação e registro das aulas — descrições dos acontecimentos, registros fotográficos de lousa, cartazes, vivências, dizeres dos estudantes e do professor, além de notas do próprio pesquisador. As análises realizam-se sobre todos esses registros, confrontados com a produção do referencial teórico. Nossa produção focou no método próprio das ‘espirais’ (Lopes; Vieira, 2023; Lopes, 2024) abertas no território — distorções no espaço-tempo da cartografia que indicam pontos de articulação entre as dimensões genealógica e geomorfológica. Ao todo, a pesquisa de campo estendeu-se por quatro meses, período que compreende o início e o encerramento da tematização das ginásticas em uma turma de 5º ano do ensino fundamental I.

4 DISCUSSÃO DO CAMPO

Conforme propunha nossa cartografia, acompanhamos a tematização das ginásticas atentos ao encaminhamento didático-metodológico do mapeamento, com o intento de cartografar a sua efetivação e demonstrar, junto aos nossos argumentos anteriores, o duplo movimento das dimensões citadas. Como trata-se de uma pesquisa que propõe a nomeação de um conceito/função (Deleuze; Guattari, 1992), concentramos-nos em destacar os seus aparecimentos — nomeando, desta maneira, nossas espirais.

Desta maneira, durante nossa cartografia, três articulações entre as dimensões genealógica e geomorfológica se destacaram: aquela que chamamos de (a) Enunciados hostis: agenciamentos ligados a falas jocosas sobre a ginástica, bem como ao impedimento de determinadas formas de se relacionar com a modalidade e suas técnicas. Identificamos, especialmente entre os meninos — o que sugere uma territorialização de subjetividades específicas —,

expressões como “iiih” e “lá ele” em resposta a atividades que envolviam leitura da prática corporal, especialmente quando apresentados vídeos de meninas se ajudando mutuamente em alongamentos.

A das (b) Violências: espiral que distorcia o tempo-espaço a partir de ritornelos que acusavam características físicas, como “gordo”, sugerindo que apenas determinados corpos poderiam realizar a ginástica. Também observamos que isso gerava sentimentos de recusa das atividades, expressos em registros que mencionam o medo de risadas diante das tentativas de realizar certas técnicas.

Por fim, cartografar a (3) problematização das representações de gênero: agenciamentos de enunciação da ginástica como prática feminina e o futebol como prática masculina. Nesses termos, era considerado “menos homem” quem praticasse ginástica, o que gerava, por exemplo, uma repetição dos acontecimentos ligados à segunda articulação: comentários hostis, piadas, risadas. Cartografados os investimentos do professor-cartógrafo, que, atento a essas questões, buscou tensionar noções territorializadas nas subjetividades produzidas naquele território, organizando situações didáticas em que os/as alunos/as pudessem assistir a vídeos de ginastas homens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo conclui que o mapeamento, concebido como arte de produzir mapas, não é um momento inicial nem uma técnica de diagnóstico (Neira; Nunes, 2022), mas uma atitude permanente que atravessa todo o trabalho pedagógico no currículo cultural — por isso é caracterizado como “adjacente” ou “conector”. Sua vitalidade reside na articulação entre as dimensões genealógica e geomorfológica. Tal articulação não se estabelece em formato de contradição, mas posiciona o/a professor/a-cartógrafo/a como inventor/a de correlações entre forças e poderes, o que, no texto, afirma-se como a necessária ressignificação da cartografia.

Didaticamente, o mapeamento demonstra-se como conector entre leitura da prática, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação; metodologicamente, apoia-se no conceito ressignificado de cartografia — e é justamente por isso que adquire uma característica contínua. Insiste-se: o mapeamento é um operador didático-metodológico que não se

encerra em uma tematização. Ele precisa ser interrompido — e não concluído — para que a tematização seja finalizada ou se inicie uma nova. Por isso, os mapas, ou a arte de produzir mapas (Neira Nunes, 2022), tal como aqui apresentados, devem ser entendidos como convites a novas leituras, andanças e composições no território escolar.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (org.). **Pistas do método da cartografia***:* pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

LOPES, J. P. G. **Currículo cultural da educação física:** cartografias dos efeitos na prática docente a partir da filosofia da diferença. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Rizoma e educação física escolar: didatografias. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e 121799, 2023.

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Territórios, linhas e práticas corporais: a dimensão geomorfológica da Educação Física escolar. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–17, 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da educação física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (org.). **Pistas do método da cartografia***:* pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

O CUIDADO NOS/DOS/COM OS ESTUDOS DOS COTIDIANOS ESCOLARES

Vinícius Ferreira dos Santos, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: viniciusfsantos07@gmail.com
Rodrigo Barchi, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, de natureza teórico-epistemológica, tem como objetivo refletir sobre o conceito de cuidado nos/dos/com os estudos dos cotidianos escolares, constituindo um recorte da dissertação em andamento sob o mesmo título. A questão que mobiliza este trabalho indaga: como o cuidado se manifesta nas redes vivas que constituem a escola? Essa questão emerge da constatação de que o campo educacional tem sido reiteradamente atravessado por racionalidades técnicas e instrumentais que reduzem a escola a prescrições e padronizações, negligenciando dimensões afetivas, éticas e relacionais da vida comum. Ao propor o cuidado como horizonte de reflexão, busca-se destacar sua relevância para resistir à lógica do impessoal e reafirmar a escola como espaço humano, plural e habitável.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O campo dos estudos dos cotidianos escolares, consolidado por autoras como Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Regina Leite Garcia, Janete Carvalho e por autores como Carlos Eduardo Ferraço, constitui a principal referência deste trabalho. Contra a visão da escola reduzida a uma “caixa preta”, isto é, um espaço em que nada se pode conhecer e compreender (Alves, 2003, p. 63), cotidianos escolares afirmam-se como *espaçostempos* de invenção, de redes de *saberesfazeres* e de constituição de significações inseparáveis da vida. Esse deslocamento do olhar das macroestruturas para os micromovimentos da escola evidencia que o cotidiano é lugar de criação, resistência e de tessitura de práticas educativas não reduzíveis a prescrições normativas.

No interior desse campo, o cuidado não aparece como categoria nomeada de forma direta, mas como atitude transversal que sustenta modos de pesquisar e de habitar a escola. Alves (2008, p. 17) defende que narrar a vida e

literaturalizar a ciência é um gesto que recusa a neutralidade e afirma a implicação ética do pesquisador, atitude que se configura como cuidado. Em trabalhos posteriores, Alves (2019, p. 21) mostra como narrativas e imagens se tornam elementos constitutivos das práticas escolares, revelando uma estética do cotidiano que, ainda que não nomeada como cuidado, expressa um *ethos* de atenção e de preservação da vida. Alves e Garcia (2016, p. 83) acrescentam que "a escola há de ser *espaçotempo* de redes de múltiplas relações e movimentos", sublinhando que o cuidado se manifesta na própria possibilidade de a escola ser lugar de encontros e convivências.

Ferraço (2007, p. 76) observa que, no cotidiano, "acontece tudo ao mesmo tempo e com todos", destacando que a simultaneidade dos acontecimentos exige posturas de corresponsabilidade e abertura ao imprevisto. Essa perspectiva se traduz no que denomina "otimismo metodológico", uma aposta nas invenções do vivido (Ferraço, 2008, p. 111), em que o cuidado se revela nos gestos que acolhem o inesperado e reconhecem o singular. Oliveira (2016, p. 38) enfatiza a pesquisa-com como gesto ético de co-habitação, evidenciando que narrar os cotidianos é, em si, prática de cuidado, pois supõe implicação mútua e corresponsabilidade entre pesquisador e escola.

Carvalho (2009, p. 78) apresenta a comunidade de afetos como modo de territorializar a experiência escolar, ressaltando que o cuidado se expressa em práticas coletivas que fortalecem a potência de agir. Em trabalho mais recente, Carvalho (2019, p. 52) desenvolve a noção de politicidade da afetividade como produção de um corpo coletivo em devir, evidenciando que cuidar é também resistir às formas de padronização que fragilizam a experiência escolar. Garcia (2003, p. 15) convoca o pesquisador a ser co-participante nas redes de *saberesfazeres*, afirmando que a produção de conhecimento requer corresponsabilidade, dimensão inseparável do cuidado.

Embora filosofias do cuidado (como as de Heidegger, Foucault e Boff) e a pedagogia freireana ressoem como aportes importantes, nesta pesquisa ocupam um lugar secundário. O foco permanece nos/dos/com os estudos dos cotidianos escolares, em que o cuidado aparece como atitude que sustenta tanto a pesquisa quanto as práticas escolares.

3 METODOLOGIA

A investigação é teórico-bibliográfica e ensaística. Não se trata de pesquisa empírica, mas de análise conceitual fundamentada em bibliografia especializada sobre cuidado e sobre os estudos dos cotidianos escolares. A opção metodológica inspira-se no gesto de narrar a vida e literaturalizar a ciência (Alves, 2008, p. 17), assumindo que rigor e sensibilidade não se opõem, mas se complementam. Esse movimento recusa a neutralidade do discurso acadêmico e busca elaborar uma escrita implicada, que reconhece que pesquisar é também um modo de cuidar.

O método consiste em mapear e entrelaçar as contribuições de diferentes autoras e autores dos cotidianos, evidenciando como o cuidado se manifesta como dimensão transversal. Em vez de definições fechadas, adota-se a busca por linhas de sentido, que se cruzam rizomaticamente (Deleuze; Guattari, 1995) na experiência escolar.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados parciais evidenciam que o cuidado nos/dos/com os estudos dos cotidianos escolares, se manifesta de múltiplos modos, os quais foram reunidos em duas dimensões neste estudo, sendo elas a afetividade e a ética.

A afetividade se apresenta como epistemologia do sensível: conhecer é habitar as redes de relações, memórias e emoções que constituem a escola (Alves; Garcia, 2016). Ferraço (2008, p. 111) descreve esse movimento como otimismo metodológico que se abre à invenção, em que a escuta atenta, a preservação de narrativas e o acolhimento do inesperado são práticas de cuidado. Carvalho (2009, p. 78) enfatiza que a comunidade de afetos territorializa a escola, mostrando que o cuidado se exerce no fortalecimento coletivo diante das fragilidades e pressões do cotidiano.

A ética, por sua vez, emerge como corresponsabilidade cotidiana. Oliveira (2016, p. 38) afirma que pesquisar-com é gesto ético, que pressupõe estar junto e assumir responsabilidades partilhadas. Carvalho (2019, p. 52) destaca que a politicidade da afetividade produz corpo coletivo em devir, configurando o cuidado como prática de resistência. Garcia (2003, p. 15) reforça que a participação do pesquisador nas redes de saberes implica corresponsabilidade,

e, portanto, cuidado. Essas dimensões, afetiva e ética, não se dissociam: juntas apontam para o cuidado como horizonte epistemológico e político. O cuidado atravessa os cotidianos escolares ao mesmo tempo em que deles emerge, sustentando modos de existência que resistem à impessoalidade e à lógica instrumental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o cuidado nos/dos/com os estudos dos cotidianos escolares é reconhecer que a escola não se limita a transmitir conteúdos, mas se constitui como território de invenções, afetos e resistências que nunca se posicionam a partir de uma suposta neutralidade. Se todos os modos de lida com as dimensões cotidianas são formas de cuidado, então os cuidados não são neutros e carecem de serem desvelados a partir de suas relações presentes, ainda que nem sempre plenamente anunciadas. Mesmo que não tematizado diretamente, o cuidado aparece, portanto, como fio condutor das práticas e da pesquisa, sustentando uma ética da presença e uma poética da convivência.

Mais do que conceito aplicado, o cuidado se revela como horizonte de habitação da escola: um modo de estar-com, de escutar, de criar e de resistir. Tal perspectiva não prescreve modelos, mas abre possibilidades de reafirmar a escola como espaço humano, plural e habitável. Ao evidenciar o cuidado como atitude transversal, reafirma-se a centralidade da vida comum, em sua fragilidade e potência, para repensar a educação como prática ética, estética e política.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In*: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos**: sobre redes de saberes*.* Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 6. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2016.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 33–50, 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BRINCAR ENGAJADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA AGENDA 2030

Daniela Vendramini-Zanella, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: daniela.zanella@prof.uniso.br
Viviane Letícia Carrijo, PUC-SP. E-mail: vivinice@gmail.com
Fancisco Estefogo, Universidade de Taubaté. E-mail: estefogo@gmial.com
Valdite Fuga, Fatec-Mogi das Cruzes. E-mail: valpefuga@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As desigualdades socioambientais do século XXI exigem da escola novos compromissos ético-políticos com a vida. Crise climática, degradação de ecossistemas e exclusão social entrelaçam-se e demandam ações coletivas, situadas e sensíveis. Nesse contexto, a Agenda 2030 da ONU (2015) orienta políticas e práticas para reduzir desigualdades; entre seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), destacam-se o ODS 4 (educação de qualidade), o ODS 13 (ação climática) e o ODS 15 (vida terrestre), que atribuem à escola papel estratégico na formação de sujeitos conscientes e atuantes.

Muitas vezes entendida como espaço de transmissão, a educação pode ser *lócus* de outros modos de ser, pensar e existir, sustentados por convivência democrática e ação coletiva. Ganham relevo práticas que mobilizam imaginação, afeto e crítica — como o brincar, aqui compreendido como brincar engajado: linguagem pedagógica que articula ludicidade, reflexão crítica e ação transformadora, que convoca sujeitos a reelaborar experiências e a implicar-se em mudanças.

Este estudo objetiva analisar como o brincar engajado contribui para formar sujeitos comprometidos com o cuidado, a coletividade e a justiça ambiental, em diálogo com a Agenda 2030 e com a perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 2005). Para isso, examina-se uma experiência em contexto escolar e investigam-se os efeitos do brincar, alinhado a uma prática crítica e colaborativa, sobre o engajamento ético-político.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Este estudo ancora-se numa educação crítica, dialógica e socialmente comprometida. A psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 2005) entende o desenvolvimento como processo mediado, em que aprendizagem e desenvolvimento se coconstituem pela linguagem e pela interação. Nesse quadro, o brincar tem papel formativo por seu caráter criativo: no plano imaginativo, o sujeito experimenta ações e papéis que superam a realidade imediata.

O conceito brincar engajado (Vendramini-Zanella *et al*., 2025) expande essa visão ao compreendê-lo como prática insurgente, política e crítica, que mobiliza sujeitos em torno de causas coletivas. O brincar deixa de ser fim em si para se tornar linguagem de resistência, espaço de escuta e reconfiguração da experiência, que ativa a imaginação como potência para a ação.

Essa proposta se articula aos multiletramentos engajados (ME) (Liberali, 2022), que integram saberes cotidianos e científicos e operam por três momentos formativos inspirados em Freire (1970): imersão (envolvimento sensível), emersão (problematização crítica) e inserção (ação transformadora). Tal movimento favorece a conscientização, a experimentação e a responsividade. Alinhado aos ME, o brincar engajado torna-se ferramenta pedagógica que conduz da vivência à ação coletiva com intencionalidade e compromisso.

Outro eixo é o conceito de sofrimento ético-político (Sawaia, 2009, 2018), que reconhece dimensões afetivas, morais e existenciais de processos de exclusão e injustiça. Considerá-lo no processo educativo permite ao brincar operar como linguagem de resistência, que abre possibilidades de ser e agir em contextos de vulnerabilidade, ao ampliar escuta, reconhecimento e solidariedade.

No horizonte do cuidado, o Bem Viver (Krenak, 2020), inspirado em cosmovisões indígenas, contrapõe-se à racionalidade produtivista e individualista. Propõe interdependência entre humanos e natureza, respeito à diversidade e modos sustentáveis de existência. Em diálogo com o brincar engajado, o Bem Viver expande o foco da sala de aula para um projeto civilizatório pautado em reciprocidade e justiça.

Em síntese, o brincar engajado, articulado aos ME, ao sofrimento ético-político e ao Bem Viver, constitui instrumento potente para formar sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com transformações socioambientais.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, de natureza crítica e colaborativa, que entende a educação como prática social situada. A metodologia ancora-se nos ME (Liberali, 2022) e como referência prática, analisa a estação temática Chuva, realizada no *Ecorama* (2024), no contexto da Brooklyn *New School* (Nova York, EUA), concebida como resposta pedagógica à catástrofe climática no Rio Grande do Sul. A atividade mobilizou crianças (5–12 anos), educadores e familiares em experiências sensoriais, estéticas e dialógicas que articularam o brincar, o cuidado e a ação política.

Na Imersão, as crianças performaram corporalmente a chuva e criaram conexão sensível com a natureza. Na Emersão, assistiram a vídeos sobre os impactos das enchentes, suscitando espanto, empatia e perguntas. Na Inserção, registraram em *post-its* compromissos para cuidar da água e do planeta, revelando disposições éticas e coletivas.

O Bem Viver (Krenak, 2020) foi integrado como horizonte ético. Em contraste com a lógica extrativista, propôs relações sustentáveis e interdependentes, ao ressignificar a água como recurso e como parente, noção que atravessou as etapas da ação. Assim, a metodologia compreende o brincar como meio de cultivar convivência, escuta e justiça socioambiental.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A estação Chuva evidenciou o potencial formativo do brincar engajado ao articular sensibilidade, consciência crítica e ação coletiva. A performance inicial aproximou crianças da natureza; o contato com imagens reais de destruição explicitou tensões e sofrimentos; as perguntas e expressões revelaram ativação de empatia e pensamento crítico, elementos centrais de uma educação transformadora.

Os *post-its* (“não jogar lixo na água”, “plantar árvores”, “cuidar dos bichos”) mostraram que o brincar favorece a emergência de propostas coletivas com intencionalidade ética, comunicadas por meio de linguagem verbal, gestos e

partilhas. A atividade dialogou com ODS 4, 13 e 15 da Agenda 2030 e com a BNCC (Brasil, 2017), ao promover competências socioemocionais, consciência ambiental e participação cidadã. Para além de marcos institucionais, mobilizou o Bem Viver (Krenak, 2020), abrindo um espaço escolar de resistência e reimaginação.

Desse modo, a estação Chuva constituiu território simbólico de insurgência, em que o brincar ressignificou relações entre humanos e natureza, conhecimento e sensibilidade, cuidado e justiça. O alinhamento a princípios éticos e políticos produziu deslocamentos na forma como os sujeitos se percebem e se posicionam no mundo, com compromisso com futuros possíveis ancorados em esperança, coletividade e cuidado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como o brincar engajado contribui para formar sujeitos comprometidos com cuidado, coletividade e justiça ambiental, em diálogo com a Agenda 2030. A experiência na estação Chuva mostrou que a integração entre ludicidade, sensibilidade e crítica configura o brincar como possibilidade de transformação social e ecológica. Ancorado na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 2005), nos ME (Liberali, 2022), no sofrimento ético-político (Sawaia, 2009, 2018) e no Bem Viver, o estudo indica processos formativos que transcendem a instrução formal e cultivam vínculos afetivos, responsabilidades coletivas e compromissos éticos.

Diante das múltiplas crises contemporâneas, ambientais, sociais, afetivas e epistêmicas, urge ampliar práticas pedagógicas que possam articular criticidade, sensibilidade e ação coletiva. O brincar engajado mostrou-se possibilidade de linguagem potente para mobilizar afetos, provocar reflexões e cultivar compromissos ético-políticos com a vida em sua diversidade. A experiência do *Ecorama* evidenciou que é possível aproximar crianças e adultos dos desafios reais do tempo presente por meio do brincar.

A atividade também evidenciou a potência de expressar posicionamentos éticos e propor transformações quando sua voz e agência são reconhecidas. Assim, o brincar engajado opera como ferramenta formativa e política, alinhada à Agenda 2030 e às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), contribuindo para uma

educação integral voltada à construção de um mundo mais justo, plural e sustentável. Valorizar tais práticas significa resistir às pedagogias da indiferença e reinventar a escola como *lócus* de convivência, criação e cuidado, com os outros, com o planeta e consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

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

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. [S.l.]: Cultura do Bem Viver, 2020.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em Discurso**, v. 22, n. 1, p. 125–145, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364–372, 2009.

SAWAIA, B. B. **Afeto e comum**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2018.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. *et al*. O brincar engajado: possibilidades insurgentes em tempos de emergência climática. **The ESPecialist**, v. 46, n. 1, p. 727–753, 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA: PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA

Juliana Corrêa Pereira Schlee, UNINTER. E-mail: julianaschlee@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

> Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002, p. 21).

Esse trabalho é um relato de experiência vivenciado no estágio supervisionado em Pedagogia, realizado no 3º ano de uma escola rural no interior do munícipio de Herval (RS). Faz parte das atividades avaliativas do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Internacional – UNINTER, polo Pelotas (RS).

Para Jorge Larrosa (2002) é necessário pensar a educação para além da perspectiva da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática, “[...] exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2002, p. 20). A partir da ferramenta teórica de Jorge Larrosa experiência/sentido que busco relatar aqui minha vivência como docente.

O estágio supervisionado é um momento de partilhar saberes, experimentar a prática docente trazendo à tona os conhecimentos estudados na graduação, mas também um momento de compartilhar afetos, perspectivas e incertezas. “É preciso considerar, entretanto, que o estágio não é naturalmente formativo e relevante; a relevância dessa prática é construída coletivamente e só se efetiva na partilha dos saberes, objetivos e ações” (Silva *et al.,* 2017, p. 148).

É através da convivência com os estudantes, com a professora supervisora, com a direção, com o espaço escolar que a formação docente acontece. “Todos têm algo a ensinar; todos têm algo a aprender. É preciso ter isso em mente quando se deseja uma prática de fato formativa para todas as

pessoas envolvidas" (Silva *et al*., 2017, p. 149). Por tanto, assim se justifica a importância do estágio supervisionado na minha formação.

Na próxima sessão "Caminhos metodológicos" trago o caminho da pesquisadora e a metodologia utilizada neste trabalho. Após, em "Análise e Discussão" trago o contexto social, geográfico, educacional da escola onde foi realizado o estágio, e na quarta sessão compartilho a experiência da prática docente e os resultados sobre a produção textual coletiva. Ao final do texto teço algumas considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Formada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (UFPel) em 2004, mestre (2019) e doutora (2024) em Educação Ambiental (FURG), professora de ciências da Prefeitura Municipal de Herval, com intensidade nos últimos anos me aproximo da educação, aprofundando meus estudos nesta área no mestrado e no doutorado, e me dedicando à prática da docência a partir de 2021 quando me torno professora de escolas rurais no interior de Herval. Dessa caminhada, surge a necessidade de fazer minha segunda licenciatura em Pedagogia buscando ampliar horizontes e olhares sobre a educação e sobre a alfabetização.

Neste trabalho trago como caminho metodológico o relato da minha experiência na docência em pedagogia, pensando e repensando esse período de estágio onde foi necessário "cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro" (Larrosa, 2002, p. 24). O estágio foi realizado na mesma escola em que atuo como professora de ciências nas séries finais do ensino fundamental.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A escola faz parte da rede pública municipal de Herval (RS), abrange a Educação infantil e Ensino Fundamental completo. Está localizada na zona rural do Município de Herval, dentro do Assentamento Nova Herval, a 40 km da sede do Município.

A escola inserida em comunidade rural é considerada uma escola do

campo, o projeto tem por base as leis que fomentam a Educação no Campo, conforme a Lei 9394/96 no que diz respeito a sua oferta e base curricular. De acordo com o PPP (2025) tem seu currículo baseado na realidade da comunidade local buscando atender às exigências da clientela ao mesmo tempo em que dissemina e compartilham novos conhecimentos através da diversidade, formando cidadãos respectivos à sociedade como um todo, conforme a Nova Base Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho, Documento Orientador Municipal (DOM), LDB nº 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na escola tem 44 estudantes matriculados, divididos em turmas multisseriadas: 16 alunos na educação infantil, 10 alunos nas turmas 1º, 2º e 3º ano; 5 alunos no 4º e 5º ano; 9 alunos no 6º e 7º ano e 4 alunos no 8º e 9º ano. A turma em que realizei o estágio é o 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, com 5 estudantes matriculados atualmente, sendo 3 matriculados desde o início do ano letivo e 2 matriculados ao longo do estágio. Ela faz parte de uma turma multisseriada composta pelo 1º, 2º e 3º ano que totalizam 10 estudantes. As turmas multisseriadas são um modelo de organização escolar muito comum no Brasil em áreas rurais, principalmente para garantir o acesso à educação onde a oferta de professores e a estrutura escolar são limitadas. Um dos principais desafios para esta turma é a heterogeneidade no processo de alfabetização, com diferentes níveis exigindo, muitas vezes, uma dedicação individualizada da professora.

Na próxima sessão, trago a prática docente e os resultados através da produção textual coletiva como forma de repensar sobre o desafio da heterogeneidade da turma.

4 PRÁTICA E RESULTADOS

A vivência experimentada na prática docente fez parte do projeto escolar “200 anos de Herval: memórias e pertencimento” desenvolvido de forma ampla e multidisciplinar na escola. Esse projeto escolar tem como objetivo principal desenvolver atividades pedagógicas que valorizem as memórias e o sentimento de pertencimento à Herval, à escola e à comunidade celebrando os 200 anos do município.

Com o intuito de participar do projeto escolar, foram desenvolvidas duas propostas pedagógicas na turma estagiada: no primeiro momento, o álbum da escola e no segundo momento a escrita coletiva de uma carta. Ambos, através da produção textual coletiva. O “Álbum da Escola” teve como objetivo desenvolver a habilidade dos estudantes em planejar, produzir e compreender o gênero textual fotolegenda, estimulando a criatividade e a comunicação.

Essa atividade foi realizada em duas aulas, na primeira cada estudante fez uma fotografia de uma parte da escola: salas de aula com seus professores e estudantes, secretaria, sala dos professores, transporte escolar e motoristas, pracinha, refeitório, biblioteca. Na aula seguinte, levei impressa as fotografias, montando um álbum em uma pasta, cada estudante da turma escreveu a legenda para aquela fotografia, conforme a turma descrevia a imagem em voz alta. Ao final, foi confeccionada a capa do álbum em que cada estudante desenhou seu autorretrato.

A segunda proposta pedagógica foi a escrita de uma carta coletiva convidando outros estudantes a conhecerem a escola. Essa atividade teve como objetivos: desenvolver a habilidade dos alunos em planejar, produzir e compreender o gênero textual carta, estimulando a criatividade e a comunicação, com a expressão de sentimentos e opiniões; identificar as características estruturais e linguísticas do gênero textual carta; produzir uma carta com clareza, coerência e coesão; desenvolver a habilidade de revisão e edição de textos.

No primeiro momento desta atividade, os estudantes conheceram o gênero textual carta, sua estrutura e características. Após a turma planejou a escrita da carta definindo o objetivo. Em seguida, a carta foi sendo construída de forma coletiva no quadro pela professora, inserindo as ideias, sentimentos e afetividades dos estudantes sobre a escola. Ao final, se realizou a leitura e revisão em voz alta. Após cada estudante copiou em uma folha que será enviada para outras escolas do município.

Esta vivência como docente foi importante para repensar sobre a prática de produção textual coletiva e a heterogeneidade da turma. Trago alguns questionamentos: como podemos potencializar o aprendizado em uma turma múltipla e heterogênea? Como a produção textual coletiva auxilia os mais diferentes processos de alfabetização? São questões relevantes que levam a reflexão da minha prática enquanto docente em pedagogia.

O processo de alfabetização é complexo e lidar com a heterogeneidade pode ser um componente construtivo no processo de ensino e aprendizagem:

> Dessa forma, entende-se a complexidade da heterogeneidade, uma vez que esta é, também, múltipla, tendo o professor que dar conta de uma grande diversidade de aprendizagens, pois os alunos representam diversas trajetórias e ritmos de aprendizagem. A heterogeneidade dentro da sala de aula envolve, assim, desde habilidades cognitivas dos alunos, ritmos de aprendizagem, até fatores socioeconômicos, familiares, culturais e valorização do próprio aluno e família com relação à aquisição do conhecimento. (Pereira; Silva, 2023, p. 5).

Portanto, compreender os níveis dos estudantes, faz parte de fortalecer a heterogeneidade, ao invés de tentar homogeneizar a turma, trata-se da potência do encontro, de parar para olhar e ouvir com atenção. Buscar caminhos e práticas que possibilitem mediar o processo de cada um, ao mesmo tempo sem individualizar. “O papel do professor, nesse contexto como um agente mediador, é que irá possibilitar que, independentemente de o aluno estar num nível elementar ou avançado, possa evoluir a partir do nível em que está” (Pereira; Silva, 2023, p. 6).

A prática de produção textual coletiva foi um caminho que possibilitou olhar a heterogeneidade de forma significativa, tornando minha atuação como mediadora no processo de alfabetização dos estudantes. Na próxima sessão trago as principais considerações finais deste relato de experiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida (Larrosa, 2002, p. 28).

A experiência é uma abertura para o desconhecido, assim minha prática como docente me trouxe muitos questionamentos sobre a alfabetização de uma turma heterogênea com uma grande diversidade de aprendizados onde cada um apresentava ritmos diversos de alfabetização. É importante destacar que apesar das dificuldades enfrentadas neste processo, foi fundamental realizar a produção textual coletiva como forma de abraçar o múltiplo.

REFERÊNCIAS

HERVAL, RS. Secretaria Municipal de Educação. EMEF. **Projeto Político Pedagógico**. Herval, RS, 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03. Acesso em: 17 ago. 2025.

PEREIRA, Vanessa Brandão; SILVA, Magna do Carmo. Produção de textos no 3º ano do ciclo de alfabetização: um olhar sobre a heterogeneidade. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-22, e24213, out./dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n67.24213. Acesso em: 17 ago. 2025.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da *et al.* Formar, (Re)formar, transformar: o estágio curricular na perspectiva de professoras da educação básica do Colégio de Aplicação/UFSC. *In*: LATERMAN, Ilana; AGOSTINHO, Kátia (org.). **Perspectivas do estágio curricular na formação docente:** educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Florianópolis: NUP, 2017. p. 147- 174. Disponível em: http://www.licenciaturas.ufsc.br/files/2018/05/Livro-PERSPECTIVAS-DO-ESTAGIO-CURRICULAR-NA-FOMACAO-DOCENTE-Ebook.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Cristiano Paula, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FURG, RS.
E-mail: tiano_rg@hotmail.com
Paula Corrêa Henning, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FURG, RS.
E-mail: paula.c.henning@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar a formação de educadores na contemporaneidade, a importância da filosofia se destaca. Considerada a precursora das escolas e universidades, a filosofia mantém uma relação inerente com a educação, cujas características foram fundamentais para a formação de teorias científicas e pedagógicas. A própria estrutura educacional, desde a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, evidencia essa ligação.

Toda perspectiva pedagógica pressupõe uma concepção de humanidade. Assim, a educação não é neutra; ao educar, inevitavelmente pensamos no tipo de sujeito que queremos formar. A conexão entre filosofia e educação se torna clara ao reconhecermos que toda teoria pedagógica está ligada à teoria do conhecimento, que estuda as possibilidades, origens e limites do saber humano. Se o conhecimento pode ser desenvolvido, é crucial que os educadores busquem sua origem e seu percurso histórico para que o processo seja claro e eficaz.

Este trabalho tem como objetivo analisar a obra, *Escritos sobre a Educação* de Friedrich Nietzsche, a fim de refletir sobre a importância da fundamentação filosófica na formação docente. A partir dessa leitura, buscamos evidenciar como a proposta nietzschiana de uma educação voltada à formação de um espírito livre e à valorização da singularidade pode contribuir para repensar os modelos contemporâneos da formação de professores. Ao explorarmos os tensionamentos entre cultura, autenticidade e autonomia intelectual presentes na obra, fomos provocados a questionar práticas pedagógicas que sufocam o pensamento crítico e contribuem, em alguma medida, para a formação de um “rebanho”. Fomos provocados a pensar a formação docente como um ato de criação, não de reprodução. Formar professores, neste contexto, talvez vá mais ao encontro de cultivar inquietações do que determinar modos de ser, buscando assim um desenvolvimento ético, crítico e criativo do educador.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A palavra "filosofia", derivada do grego *philo* (amor, amizade) e *sophia* (sabedoria), pode ser traduzida como "amor pelo saber". O filósofo é, portanto, aquele que busca o conhecimento, ou, podemos dizer, a verdade. O pensamento trabalha com diversas faculdades mentais, como por exemplo, a imaginação. Eu posso pensar em “mundos imaginários”. Mas posso de fato conhecê-los? Essa distinção, entre “pensar e conhecer”, é de suma importância para o educador, que, como mediador do conhecimento, precisa buscá-lo e questioná-lo, antes de tudo. A filosofia, ao promover uma atitude filosófica, impulsiona o educador a reconhecer que não conhece todas as verdades, estimulando a busca incessante por mais conhecimento. Como afirma Foucault (2023), a filosofia é a "política da verdade".

> [...] enfim o que eu faço não é, afinal de contas, nem história, nem sociologia, nem economia. É uma coisa que, de uma maneira ou de outra, e por razões simplesmente de fato, tem, a ver com a filosofia. Isto é, com a política da verdade, porque não vejo muitas outras definições para a palavra “filosofia” além dessa. Trata-se da política da verdade (p. 5) [grifo do autor].

A filosofia está presente, ao menos em teoria, nos regimentos escolares e no Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, um comportamento filosófico é indispensável para os educadores, que são os responsáveis por provocar o pensamento e discutir conteúdos, ideias, valores, etc. Isso exige uma avaliação crítica da visão de educação, de ser humano e da função social da escola.

A frase que abre a obra *Escritos sobre a Educação*, de Nietzsche (2003) merece nossa atenção: “Educar os educadores! Mas os primeiros deviam educar-se a si mesmos! E é para eles que escrevo”. Com isso, ele expressa uma crítica profunda e revela o cerne de sua proposta. Para Nietzsche, antes de educar os outros, o educador deve passar por um processo de autoconhecimento e autotransformação. A crítica nietzschiana não se direciona aos alunos, mas sim aos próprios educadores e às instituições de ensino.

Nietzsche (2003) condenava uma educação que visava apenas à formação profissional. Ele defendia uma educação voltada para a *cultura genuína* e o desenvolvimento pleno do indivíduo, capacitando-o a "tornar-se o que ele é". O educador autêntico, para ele, não é um mero transmissor de conhecimento, mas um guia que prepara o caminho para que o aluno encontre a si mesmo, encorajando-o a buscar sua própria verdade e a rejeitar a "moral de rebanho".

Na obra *Genealogia da Moral*, Nietzsche (1998) descreve a "moral de rebanho" como aquela que promove a ideia de igualdade, nivelando a todos por baixo e impedindo a ascensão de indivíduos superiores. Essa moral, enraizada na sociedade, prejudica o crescimento individual e o progresso coletivo. Como ele afirma: "Assim como o pai, também o professor, a classe, o sacerdote e o príncipe ainda veem em todos os novos indivíduos uma oportunidade perfeita para uma nova posse" (Nietzsche, 2015, p. 128).

O filósofo atribuía a degradação da cultura alemã à instrumentalização da educação pelo Estado. Ele lamentava que as escolas se tornassem meras reprodutoras de uma mentalidade utilitarista, com educadores atuando mais como transmissores de normas do que inspiradores de reflexão. A frase inicial de sua obra é, portanto, um manifesto pedagógico: um convite a escrutinar a educação, começando por quem ensina.

3 METODOLOGIA

Para este estudo, adotamos uma abordagem de pesquisa bibliográfica, com foco na revisão de obras de Friedrich Nietzsche que tratam sobre Educação, direta ou indiretamente. Essa metodologia permite analisar o tema em diferentes épocas e contextos, bem como acessar a visão de autores contemporâneos que se filiam ao pensamento nietzscheano. A pesquisa bibliográfica nos possibilita examinar estudos anteriores para fundamentar o nosso trabalho e ampliar a compreensão do tema (Sousa; Oliveira; Alves, 2023). Utilizamos livros e artigos científicos para uma análise crítica das concepções sobre a formação de educadores e o processo educacional do nosso tempo.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Sujeitos com uma "atitude filosófica" percebem a importância de um conhecimento sólido e bem fundamentado, tornando-se menos suscetíveis ao senso comum e a preconceitos sociais e ideológicos. Eles se tornam, em alguma medida, pensadores livres, exercendo o poder da decisão e do livre-arbítrio com base na filosofia e no pensamento crítico.

Marton (2022) destaca que Nietzsche se via como um educador, e em seus escritos posteriores, ele introduz a figura do *espírito livre* para ressaltar a importância

de cultivar a liberdade para a autoeducação. Nas palavras da autora (p. 14):

> Nos escritos subsequentes, ao introduzir a figura do espírito livre, entende que é preciso livrar-se de toda e qualquer coerção para dedicar-se ao aprimoramento de si. Em Assim falava Zaratustra, põe em cena um protagonista que, nas primeiras páginas do livro, ao falar para o povo reunido na praça do mercado, experimenta um fracasso pedagógico e, ao longo do seu percurso, busca partilhar suas vivências. Nos textos da maturidade, voltará a criticar o sistema educacional alemão, para buscar o seu aperfeiçoamento. Não há dúvida de que Nietzsche sempre se viu como um educador.

A autora ainda destaca a idealização de uma espécie de "convento moderno", um círculo de amigos que se dedicariam a renovar a cultura alemã em uma "universidade livre", atuando como mestres e alunos uns dos outros, independentes do Estado. Essa formação entre pares, para Nietzsche, teria como objetivo a ascensão de indivíduos excepcionais que se destacam da "mediocridade coletiva". Essa visão nos leva a pensar que a filosofia pode permitir que a educação atue como uma prática libertadora para educadores e educandos. A filosofia, com seu pensamento crítico, seria a ferramenta mais colaborativa para essa proposta. O estudo da filosofia contribui significativamente para a formação de educadores, auxiliando-os a ir além do senso comum e a aprimorar-se por meio de conhecimento embasado, o que fortalece suas relações e ações no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho apontou alguns elementos a respeito da filosofia como componente fundamental para a educação e a formação de educadores. É arriscado e perigoso educar sem uma linha filosófica que oriente a prática e sem uma visão do sujeito que se quer formar.

A obra de Nietzsche (2003) se dirige àqueles com potencial para se elevar intelectual e moralmente, rompendo com a mediocridade para se tornarem exemplos vivos de uma educação que pensa e busca o exercício do pensamento e da inventividade. O autor não se dirigia à massa, mas a poucos que, ao se autoeducarem, poderiam educar os outros. A cultura e a educação, sob sua ótica, são expressões da natureza humana em busca de sua realização. A educação, para ele, deve ser estética, filosófica e ética, não utilitária, mas sim voltada para a formação integral do ser.

A crítica de Nietzsche aponta para uma falha no sistema educacional, focado

na utilidade e na formação de "homens correntes" em vez de indivíduos autônomos e criativos. A frase de *Escritos sobre a Educação* é um chamado urgente para que os educadores se tornem exemplos de sabedoria, pois só assim poderiam inspirar seus alunos na jornada de "tornar-se o que se é".

Os escritos de Nietzsche (2003) nos provocam a pensar na educação contemporânea, desafiando-nos a repensar o papel da escola e do professor. Sentimo-nos inspirados a educar para a *autenticidade*, rejeitando a ideia de uma educação que forma "homens úteis" para o Estado ou o mercado. Em vez disso, a proposta é provocar o educando – e a nós mesmos, professores – para que ele elabore a si mesmo, em sua singularidade e potência criadora. Essa visão nos convida a repudiar a "moral de rebanho", que busca a uniformização do pensamento e do comportamento por meio de currículos rígidos e saberes pré-estabelecidos.

Por fim, a filosofia na formação de professores, sob a lente nietzschiana, se afasta da ideia de ensinar somente conteúdos para desenvolver uma formação humana. Esse é o caminho para educar a si mesmo e, consequentemente, o outro, transformando a prática pedagógica em um ato de coragem e de transformação de si.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

MARTON, Scarllet. “Educar os educadores!”: Nietzsche e o problema da educação. **Cadernos Nietzsche 43**, Brasil, n. 3, p. 11–28, set. 2022. DOI 10.1590/2316-82422022v4303sm. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cniet/a/qhDH94BFrXGV6PFh5QBgdMM/?format=html&lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral:** uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação.** PUC-RIO. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**. Brasil: Pé da Letra, 2021.
SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Brasil, v. 20, N. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 18 ago. 2025.

COMPETÊNCIA MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Sharonn Ventura Nardelli, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: venturasharonn@gmail.com.
Maria Alzira de Almeida Pimenta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Temos vivenciado uma profunda transformação marcada pela presença das mídias no processo de aprendizagem, o que exige dos professores não apenas domínio técnico, mas uma atuação crítica e pedagógica. Nesse cenário, a competência midiática torna-se central para práticas educativas que favoreçam a cidadania digital, embora sua inserção na formação docente ainda apresente desafios e lacunas. Para refletir sobre esse tema, foi elaborado um projeto de pesquisa que busca responder à seguinte pergunta: de que maneira o desenvolvimento da competência midiática nos programas de formação docente pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em uma abordagem crítica e reflexiva?

O objetivo geral é compreender como o desenvolvimento da competência midiática nos programas de formação docente pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em uma abordagem crítica e reflexiva, enquanto os objetivos específicos se constituem em: descrever os fundamentos teóricos e os desafios associados ao desenvolvimento da competência midiática na educação; identificar, em documentos e produções acadêmicas, propostas, experiências ou diretrizes relacionadas ao desenvolvimento da competência midiática na formação de educadores.

A pesquisa justifica-se pela urgência em consolidar referenciais teórico-metodológicos para a formação docente na era digital. Ao mapear metodologias e boas práticas, visa contribuir para a formação continuada e para o uso crítico das mídias digitais na promoção da cidadania digital.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A formação de professores e a competência midiática são temas centrais para compreender os desafios da educação na sociedade digital e reconhecer a evolução da docência de uma prática não especializada para uma profissão regulamentada, baseada em saberes técnicos, éticos e sociais. Nóvoa (2009) destaca que a profissionalização docente surgiu com as congregações religiosas, evoluindo para uma prática fundamentada em saberes técnicos, éticos e sociais.

A formação continuada, segundo Gatti *et al*. (2019), ainda enfrenta obstáculos como a desarticulação com a prática escolar e abordagens prescritivas. Defendem que deve ser crítica, contextualizada e voltada à construção coletiva de saberes, em sintonia com as dinâmicas sociais.

No contexto da cultura digital, Castells (2006) apontou que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) reconfiguravam as relações sociais e educacionais, exigindo dos professores mais do que domínio técnico. Atualmente, a inserção de tecnologias digitais da comunicação (TIDC) nas escolas, por si só, não promove mudanças; é preciso um uso crítico e intencional.

A competência midiática, conforme Ferrés e Piscitelli (2015), é um conjunto de habilidades que permite aos indivíduos interagirem de forma crítica, criativa e ética com os meios de comunicação. Ela envolve seis dimensões: linguagem, tecnologia, interação, produção e difusão, ideologia e valores e estética. Essas dimensões ampliam o conceito de leitura para incluir a interpretação de mensagens em diferentes linguagens e contextos midiáticos.

Buckingham (2010, 2022) defende que a educação midiática deve capacitar, os usuários das mídias, a analisarem criticamente os conteúdos, reconhecer intenções comunicativas e entender a produção das mídias, promovendo pensamento crítico e autonomia intelectual.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a cultura digital como competência essencial, mas sua implementação prática ainda apresenta lacunas. A formação docente precisa incluir conteúdo e práticas que incentivem a autoria, o protagonismo e colaboração, preparando os educadores para atuarem de forma ética e transformadora.

Assim, o referencial teórico-conceitual deste estudo articula a formação docente aos princípios da competência midiática, propondo uma abordagem crítica e integrada para a sociedade em rede.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, teórica e exploratória, fundamentada em análise bibliográfica e documental. A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) será utilizada para categorizar dados e interpretar discursos, permitindo compreender fundamentos conceituais e pedagógicos que sustentam a inclusão da competência midiática na formação docente. A pesquisa qualitativa, segundo Gil (1999), busca revelar sentidos e significados da realidade investigada, enquanto o diálogo com autores como Tardif (2002) possibilita refletir sobre saberes docentes, práticas pedagógicas e desafios relacionados ao uso crítico das tecnologias. A análise documental, apoiada em Minayo (2009), examinará textos legais e normativos, complementando a bibliografia e contribuindo para identificar lacunas e potencialidades da educação midiática, especialmente quanto à necessidade de preparar professores para articular mídias ao processo educativo de forma crítica e transformadora.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Espera-se que a pesquisa evidencie a centralidade da competência midiática na formação docente, destacando sua contribuição para práticas pedagógicas críticas e reflexivas. A revisão bibliográfica e a análise documental busca revelar avanços e lacunas nos programas atuais, procurando identificar como a presença crescente das mídias digitais na escola, sua apropriação pedagógica acontece: se fragmentada e instrumental ou integrada e crítica. Pretende-se sistematizar fundamentos teóricos e experiências consolidadas, subsidiando propostas formativas mais sólidas e inspiradas em boas práticas que desenvolvam habilidades críticas e criativas, além de uma postura ética. Assim, o estudo visa contribuir para a consolidação de referenciais que orientem a formação continuada e desenvolvam a competência midiática voltada à cidadania digital ativa e responsável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa, espera-se contribuir para o fortalecimento da formação docente e da competência midiática, ressaltando a importância de superar abordagens meramente instrumentais e de valorizar dimensões críticas, éticas e criativas no uso das mídias digitais. Nesse contexto, a formação continuada de professores está sendo analisada como um espaço privilegiado de reflexão e inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

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

BUCKINGHAM, David: **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077. Acesso em: 14. jun. 2025.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. Sesc, 2022

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro**:** Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Revista Lumina,** v. 9, n. 1, p. 1–16, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183. Acesso em: 14. jun. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina *et al*. **Professores do Brasil***:* novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919. Acesso em: 23 jul. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu**. Pesquisa social:** teoria, método e criatividade**.** Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro, imagens do presente. **Educação & Sociedade**. 2009.Disponível em: https://pibid.unespar.edu.br/noticias/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente.pdf/view. Acesso em: 24 ju. 2025.

INCLUSÃO ESCOLAR E SABER DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Patrícia Ferreira Soares Moreno, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: patrycia_fer@hotmail.com
Carolina Zenero de Souza, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: carolzenero7@gmail.com
Ana Leticia Losano, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: ana.losano@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos desafios da educação brasileira. Apesar do avanço que representou a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), sua efetivação ainda é marcada por tensões entre as políticas públicas e a realidade vivida no cotidiano escolar. Inserir um aluno com deficiência em sala de aula implica mais do que garantir o acesso, exigindo criar condições para sua participação efetiva, processo no qual o professor desempenha um papel central.

Nesse contexto, compreender as vivências, os sentimentos e as práticas que os professores mobilizam ao receber alunos amparados pelas políticas de inclusão é fundamental para revelar os avanços e as lacunas desse processo. O presente estudo resulta do acompanhamento realizado, ao longo de 2024, com três professoras da rede municipal de Sorocaba, cada uma responsável por turmas que incluíam crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em diferentes níveis de suporte. Nesse mesmo período, a primeira autora desenvolveu um trabalho específico com esses alunos, aprofundando o olhar sobre seus processos de aprendizagem da geometria. Para este artigo, entretanto, o recorte analítico concentra-se nas narrativas das docentes, visando evidenciar aprendizagens e desafios que emergem na prática cotidiana, iluminando aspectos essenciais da inclusão escolar na perspectiva do professor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A inclusão escolar consolidou-se como um princípio legal e pedagógico a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). No entanto, além de assegurar a matrícula, a inclusão requer condições efetivas de

participação dos alunos, exigindo mudanças estruturais nas escolas. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 33) ressalta que não se pode “encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”, para a autora, a qualidade do ensino se sustenta na colaboração e na valorização das diferenças como constitutivas do ambiente escolar.

Entretanto, a efetivação desse direito ainda encontra limites. Os desafios docentes na inclusão se manifestam de diferentes formas, entre eles, a formação insuficiente, que frequentemente não prepara o professor para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência (Araújo; Bezerra, 2018). Soma-se a isso a carência de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e apoios especializados, dificultando a elaboração de propostas significativas (Moreira, 2012).

Os desafios também se estendem ao plano emocional. Faria e Camargo (2021) destacam que as expectativas frente ao aluno de inclusão podem gerar sentimento de frustração ou impotência, exigindo constante ressignificação da prática docente. Para Mantoan (2017), escolas inclusivas são aquelas capazes de construir redes solidárias, nas quais a responsabilidade não recai apenas sobre o professor, mas envolve toda a comunidade escolar.

Assim, evidencia-se que a inclusão é, simultaneamente, conquista e desafio. Para que seja efetiva, exige investimento em formação continuada, condições materiais adequadas e, sobretudo, o compromisso coletivo com a valorização da diferença como parte integrante da vida escolar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida com três professoras da rede municipal de Sorocaba: Bruna e Juliana atuavam na Educação Infantil e Joana, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na turma de Juliana, havia um aluno com TEA nível 3 de suporte; Bruna tinha uma aluna nível 1 e outro aluno nível 2 de suporte; Joana, acompanhava um aluno nível 2 de suporte.

As participantes foram convidadas a relatar, em formato de áudio ou texto, seus desafios, aprendizagens e práticas vivenciadas com esses alunos. As narrativas, coletadas em novembro de 2024, foram sistematizadas e analisadas, de modo a evidenciar aprendizagens e desafios comuns presentes no cotidiano da inclusão escolar.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise das narrativas evidencia que a inclusão escolar, embora permeada por dificuldades, também se configura como um espaço de aprendizagens docentes. Nesse movimento, emergem conquistas ligadas à ampliação do olhar pedagógico e obstáculos de ordem estrutural, formativa e emocional.

Um primeiro aspecto refere-se ao reconhecimento da *colaboração entre diferentes atores* no processo de inclusão. Juliana destacou o papel da cuidadora: “foi algo fundamental para conseguir incluir o aluno na rotina, nas nossas demandas e tudo mais, assim, foi sensacional. Eles criaram um vínculo, uma conexão, assim, já logo no início”. Joana também ressaltou as trocas com a professora da sala de recursos: “ela tem uma experiência particular com sala de recursos há anos, né? Então, ela também contribui muito com isso, sabe? Na minha prática, ela contribui muito. A gente conversa muito, a gente planeja muito juntas”. Bruna reconheceu que sua formação prática se constituiu na convivência e na troca com colegas ao longo dos anos.

Outro aprendizado refere-se à *ampliação do olhar pedagógico sobre a inclusão*. Juliana revisitou sua compreensão inicial, reconhecendo que a inclusão não se resume a atividades padronizadas, mas à convivência e ao respeito às diferenças: “a inclusão não é a criança realizar uma tarefa tanto quanto os outros, a inclusão pra mim, hoje, é ela aprender a conviver, aprender a estar com crianças, mesmo com crianças muito comprometidas”. Bruna, ao acompanhar seu aluno, percebeu que adaptar a rotina por meio de um recurso simples poderia reduzir sua ansiedade: “precisei, ao longo do ano, [...] criar uma nova forma de explicar a rotina pra ele [...]. Ele aprendeu a ver a hora e eu comecei a antecipar utilizando o relógio pra ele ficar menos ansioso e o ajudou bastante”.

As professoras também destacaram o *valor das pequenas conquistas no desenvolvimento dos alunos* com TEA. Para Juliana, acompanhar os avanços sociais foi marcante: “os episódios de mordida praticamente não ocorrem mais. [...] Ele já consegue ficar com o grupo, mesmo não fazendo as mesmas atividades”. Bruna observou o interesse crescente de sua aluna pela escrita: “ela começou a se interessar por escrever palavras e está usando as letrinhas do seu nome pra fazê-lo. É uma delícia conviver com ela e poder fazer parte do seu

desenvolvimento". Joana, por sua vez, emocionou-se ao constatar a evolução de seu aluno em tarefas diárias: "no começo do ano, ele comia com a mão [...]. E ele hoje, o que ele faz, né? O vocabulário dele que ampliou, a forma que ele desenvolve as tarefas que a gente planeja pra ele".

Se, por um lado, a inclusão traz aprendizagens, por outro revela desafios recorrentes que atravessam as práticas das três professoras. Entre eles, destaca-se a *formação insuficiente* para lidar com alunos com deficiência. Joana afirma: "eu acredito que não deveria ser assim, né?" Ela complementa sua reflexão considerando que: "acho que a gente deveria estar melhor preparada pra isso. Eu digo em termos de estudo mesmo, em termos de formação, sabe? Que a formação hoje em dia, praticamente na rede Sorocaba, não tem nenhuma". Na mesma direção, Bruna relata que, mesmo tendo cursado uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, "não consegui aprender nada sobre o tema", sendo sua aprendizagem construída na prática e na colaboração com colegas.

Outro desafio é a *falta de apoio institucional e de recursos*. Juliana ressaltou que seu aluno não teve acesso às terapias recomendadas, dependendo apenas da escola e da família: "até hoje ele tem apenas a escola, todos os avanços sociais que ele teve foi com a própria família, e em relação a outras pessoas com a escola. Não temos fono [fonoaudiólogas] públicas em Sorocaba". Joana apontou a pouca priorização da gestão escolar: "parece que, diante de tantas demandas, a gestão acaba enxergando essas crianças como mais uma dificuldade dentro do conjunto de desafios enfrentados pela escola".

As narrativas também revelam *cargas emocionais intensas e sensação de impotência* por parte das professoras. Joana sintetiza esse sentimento com a frase: "é como se eu estivesse no escuro e sem saber o que fazer. [...] Sempre a ideia de que a gente poderia fazer muito mais". Juliana descreveu seu sentimento diante das crises do aluno: "é angustiante você conhecer mesmo uma criança com deficiência, que ela é não verbal, porque é a convivência, é o tempo que vai trazendo coisas pra você ir sabendo lidar". Bruna, embora gratificada com avanços, também reconhece limitações: "mesmo não sendo da forma como eu esperava, foi a forma possível pra eles".

Por fim, as professoras destacam a *relação com as famílias* como outro desafio. Juliana relatou a dificuldade de dialogar com os responsáveis: “foi bem difícil o diálogo no começo, eles evitavam conversar comigo”. Joana enfatizou a desconfiança de algumas famílias: “mesmo quando há uma equipe composta por profissionais dedicados [...], ainda assim elas [as famílias] não se sentem seguras”.

As narrativas revelam que a inclusão promove aprendizagens que ultrapassam os limites acadêmicos, englobando o reconhecimento das diferenças, a valorização da convivência e a ressignificação do papel docente. Contudo, os relatos também evidenciam barreiras estruturais e emocionais, que demandam do professor não apenas estratégias pedagógicas, mas resiliência, empatia e constantes negociações. Assim, salienta-se que a inclusão é construída cotidianamente, entre tensões e conquistas, reafirmando-se como um desafio permanente e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de reinvenção da prática docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas evidenciam que a inclusão escolar se constrói entre aprendizagens e desafios. As professoras relataram conquistas importantes, como a ampliação da socialização dos alunos, o desenvolvimento da autonomia em pequenas tarefas e a ressignificação de suas próprias práticas pedagógicas diante das diferenças. Ao mesmo tempo, apontaram barreiras estruturais, como a ausência de apoio institucional, a falta de recursos especializados e a insuficiência na formação docente para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência.

Esses relatos confirmam que a inclusão não se realiza apenas pela presença física do aluno em sala de aula, mas por meio de condições reais de participação, que envolvem colaboração entre os profissionais, diálogo com as famílias e sensibilidade pedagógica. Trata-se de um processo contínuo, atravessado por tensões e conquistas. Conclui-se que a inclusão escolar permanece sendo um campo em construção, no qual cada pequena conquista reafirma a potência transformadora da educação quando fundamentada no reconhecimento e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. M. S.; BEZERRA, I. M. S. Os desafios e perspectivas da inclusão dos alunos com deficiência em sala de ensino comum. In: Congresso Nacional de Educação, 5, 2018, Campina Grande, PB. **Anais** [...]. Campina Grande, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, 2015.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, v. 37, p. e64536, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.64536.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/80366. Acesso em: 21 ago. 2025.

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2012.

TPACK E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Paula Odani, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: paula.odani8@gmail.com.
Édison Trombeta de Oliveira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: edison.oliveira@prof.uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem ganhado destaque nos debates educacionais, especialmente diante das demandas trazidas pela integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Esse cenário evidencia a necessidade de referenciais teóricos capazes de orientar a compreensão sobre como professores articulam diferentes dimensões do conhecimento em sua prática pedagógica. Entre esses referenciais, destaca-se o *framework* Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Tecnológico (TPACK), proposto por Mishra e Koehler (2006), que amplia a concepção de Shulman (1986) ao integrar os conhecimentos de conteúdo, pedagogia e tecnologia e suas interseções. Considerando sua relevância, foi desenvolvido um estudo exploratório, de natureza qualiquantitativa, com o objetivo de mapear e caracterizar dissertações e teses que mobilizaram o TPACK em pesquisas sobre formação de professores. Ao descrever tipos de ações, formatos adotados e contextos investigados, busca-se oferecer um panorama da utilização do TPACK na formação de professores no Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A formação de professores, sob a perspectiva de Imbernón (2005, 2024), é compreendida como um processo que vai além da aprendizagem de técnicas pedagógicas. Para o autor, formar docentes implica promover o desenvolvimento de uma postura ética, reflexiva e comprometida com a transformação social. Isso requer práticas formativas que levem em consideração as condições reais do trabalho docente e os contextos sociopolíticos nos quais ele se insere, favorecendo a formação de professores críticos e preparados para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

Dentro desse contexto, o *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), proposto por Mishra e Koehler (2006), consolidou-se como um dos referenciais teóricos utilizados para investigar como os professores articulam conhecimentos na incorporação de tecnologias digitais ao processo de ensino. Conforme Rolando *et al*. (2018), o TPACK apresenta três bases de conhecimento primárias. O conhecimento de conteúdo (CK) refere-se à compreensão dos conceitos, teorias e procedimentos próprios de uma determinada área do saber. O conhecimento pedagógico (PK) abrange os processos, práticas e métodos de ensino, incluindo planejamento, gestão de sala e avaliação. O conhecimento tecnológico (TK) envolve o domínio das características e aplicações das tecnologias.

As interseções entre esses domínios originam novas formas de conhecimento: o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), que trata de como ensinar determinado conteúdo; o conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK), que diz respeito ao uso da tecnologia para representar o conteúdo; e o conhecimento tecnológico pedagógico (TPK), que se refere ao uso da tecnologia em processos e métodos de ensino. O TPACK, situado na interseção tripla desses domínios, expressa a integração desses conhecimentos no uso da tecnologia para implementar diferentes abordagens e métodos de ensino de conteúdos curriculares específicos (Rolando *et al*., 2018). Nessa perspectiva, Oliveira (2022) destaca que o TPACK não se limita à junção desses conhecimentos ou à habilidade técnica no uso de recursos digitais, mas abrange a compreensão de como esses conhecimentos interagem e se apoiam mutuamente no contexto do ensino com tecnologia.

Entre os desdobramentos recentes do *framework*, destaca-se o conhecimento contextual (XK), proposto por Mishra (2019), que amplia o TPACK ao incluir os fatores institucionais, culturais e políticos que influenciam o uso de tecnologias na educação. Rosenberg e Koehler (2015) reforçam essa perspectiva ao destacar que o contexto, considerando os níveis de sala de aula, instituição e sociedade, afeta diretamente a forma como os professores articulam tecnologia, pedagogia e conteúdo. Com isso, o TPACK é compreendido como um conhecimento situado, desenvolvido em resposta às condições específicas de cada contexto educativo.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualiquantitativa, que combina métodos qualitativos e quantitativos, os quais, quando feitos em conjunto, promovem uma construção da realidade mais elaborada e completa (Minayo, 2010). O estudo foi realizado com o levantamento bibliométrico, definido como uma abordagem que analisa a produção científica e seus padrões de comunicação (Araújo, 2006), conduzido em 1º de junho de 2025 nas bases CAPES e BDTD, com os descritores Formação de Professores e TPACK. Foram aplicados critérios de exclusão relacionados à duplicidade, área temática, autorização de divulgação, uso efetivo do *framework* e natureza bibliográfica, o que resultou em um *corpus* composto por 74 trabalhos, sendo 51 dissertações e 23 teses.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados evidenciam crescimento da produção acadêmica a partir de 2017 com maior concentração nas regiões Sudeste e Sul. As investigações foram organizadas em três categorias principais:

A primeira categoria, desenvolvimento de ações formativas, reúne 46 pesquisas que propõem ações de formação inicial e continuada para a integração de tecnologias ao ensino. As propostas foram desenvolvidas em diferentes contextos, como disciplinas de cursos de licenciatura, programas institucionais e cursos destinados a professores em exercício. Observa-se diversidade nos formatos de oferta, incluindo os formatos presenciais, a distância, semipresenciais e remotos emergenciais.

A segunda categoria, análises de contextos existentes, reúne 26 pesquisas que analisaram a integração das tecnologias digitais em contextos predefinidos, como cursos, disciplinas e formações. Nessas análises, buscou-se compreender de que forma os conhecimentos do *framework* TPACK estão presentes nas práticas pedagógicas, no currículo e em documentos institucionais. Os estudos foram organizados em cinco subcategorias, conforme os sujeitos e os contextos investigados: professores da educação básica, professores do ensino superior, experiências formativas com diferentes sujeitos, disciplinas específicas e cursos de licenciatura de modo mais amplo.

A terceira categoria, desenvolvimento de produtos educacionais, reúne duas pesquisas que se dedicaram à criação de materiais voltados à formação docente, como sequências didáticas e blogs, mas sem aplicação. Os produtos foram concebidos com base no *framework* TPACK, buscando integrar conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos em propostas aplicáveis ao contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou um conjunto de 74 dissertações e teses produzidas entre 2012 e 2024, oriundas de 48 instituições de ensino superior distribuídas por todas as regiões do Brasil, com destaque para as regiões Sudeste e Sul. Os trabalhos foram organizados em três categorias principais: desenvolvimento de ações formativas, análise de contextos existentes e criação de produtos educacionais voltados à formação docente. Observou-se uma ampliação expressiva das investigações a partir de 2017, especialmente nos anos mais recentes, o que evidencia o fortalecimento do debate em torno do *framework* TPACK no cenário nacional.

De modo geral, os achados indicam que o *framework* TPACK tem se consolidado como uma base teórica relevante para pensar os conhecimentos docente para a integração das tecnologias digitais ao ensino. A análise bibliométrica realizada revela uma variedade de enfoques investigativos, que abrangem propostas de intervenção, estudos analíticos e a criação de materiais voltados à formação. Também se identifica um conjunto diverso de formatos de oferta nos quais o TPACK tem sido mobilizado, como as formações presenciais, a distância, semipresenciais e remotas emergenciais.

O panorama traçado neste artigo contribui para tornar visível a produção nacional sobre o tema e evidencia assimetrias regionais no desenvolvimento dessas pesquisas, ao mesmo tempo em que aponta a abrangência do referencial em distintas realidades formativas. Como contribuição, o estudo oferece subsídios para o planejamento de novas pesquisas e para a proposição de ações voltadas à formação de professores com tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/16. Acesso em: 13 jun. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1–18, 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65534/45371. Acesso em: 7 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MISHRA, Punya. Considering contextual knowledge: the TPACK diagram gets an upgrade. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, v. 35, n. 2, p. 76–78, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611. Acesso em: 12 jun. 2025.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew James. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x. Acesso em: 13 jun. 2025.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de. **Como escolher tecnologias para educação a distância, remota e presencial**. São Paulo: Blucher, 2022.

ROLANDO, Luiz Gustavo Ribeiro *et al.* Evidências de validade da versão adaptada para o português do questionário TPACK Survey for Meaningful Learning. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 17, n. 1, p. 37-47, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712018000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 8 out. 2025.

ROSENBERG, Joshua M.; KOEHLER, Matthew J. Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 47, n. 3, p. 186–210, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305755408_Context_and_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_TPACK_A_Systematic_Review. Acesso em: 14 jun. 2025.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X015002004. Acesso em: 13 jun. 2025.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Antonio Rogerio Bernardo, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: antrogerio@gmail.com
André Pires, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: andre.pires@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil, historicamente marcada por desafios estruturais e desigualdades regionais, tem na Educação a Distância (EaD) uma de suas faces mais contemporâneas e controversas. A rápida expansão dessa modalidade, especialmente impulsionada pela rede privada de ensino superior, coloca em evidência um tensionamento crucial entre a democratização do acesso e a garantia de uma formação qualificada, crítica e reflexiva. Este trabalho analisa a expansão da EaD na formação docente, contextualizando-a dentro do marco legal brasileiro, apresentando dados recentes sobre sua predominância e discutindo as robustas críticas presentes na literatura acadêmica quanto aos seus impactos na qualidade e na identidade profissional do magistério.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Uma significativa produção acadêmica critica veementemente esse modelo (Gadêlha *et al*., 2022; Visotto, 2022; Santos, 2024; Gatti, 2014). Os argumentos centrais giram em torno da precarização e do aligeiramento da formação, que promoveriam um esvaziamento da necessária base teórico-crítica e da socialização profissional – elementos considerados fundantes para a construção da identidade docente. Para esses autores, a EaD, tal como massificada no Brasil, tende a favorecer uma lógica utilitarista e instrumental, reduzindo a formação ao desenvolvimento de competências técnicas desconectadas de uma reflexão sobre a função social da escola e do professor.

Este modelo de formação em larga escala estaria assim associado a um processo de fragilização da profissionalidade docente, onde a figura do professor como intelectual reflexivo e agente político é progressivamente substituída pela de um técnico executor de currículos predefinidos. Nessa perspectiva, a

racionalidade técnica sobrepõe-se à dimensão crítica, priorizando a eficiência operacional em detrimento da análise dos fundamentos sociais e políticos da educação. A flexibilidade da modalidade, portanto, ocultaria uma padronização do processo formativo.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. Foram analisados criticamente dados quantitativos recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), principais legislações educacionais brasileiras – com destaque para a LDBEN nº 9.394/1996, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e o recente Decreto nº 12.456/2025 – e a produção acadêmica de pesquisadores críticos da área de educação. O objetivo foi traçar um panorama abrangente e crítico do lugar da EaD na formação de professores no país, identificando tendências, contradições e os principais debates que a envolvem.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados do Censo da Educação Superior de 2023 não deixam margem para dúvidas sobre a hegemonia da EaD no cenário atual da formação docente. Das 2.580 instituições de ensino superior no Brasil, 2.264 (87,7%) são privadas, setor onde a modalidade a distância é predominante. Do total de quase 10 milhões de matrículas no ensino superior, 4,9 milhões (quase 50%) são na modalidade EaD. Esse movimento é ainda mais pronunciado nas licenciaturas: em 2023, dos 852.476 estudantes de Pedagogia, 689.663 (80,9%) estavam matriculados a distância, contra apenas 162.813 na modalidade presencial. Nas instituições privadas, cerca de 90% das matrículas em licenciaturas são EaD (BRASIL, 2024). Esses números revelam um movimento estrutural de deslocamento da formação do professor para o ambiente virtual, majoritariamente operado pela iniciativa privada.

Este crescimento, no entanto, contrasta drasticamente com um consistente corpo de críticas sobre a qualidade dessa formação. Burigo (2009) já alertava, nos primórdios da EaD, para a viabilidade questionável de formar professores sem garantir o domínio básico de leitura e conceitos matemáticos,

um problema crônico que se agrava em um ambiente remoto com tutoria frágil. Gatti (2014) corrobora essa visão, apontando para índices de evasão que podem chegar a 80% na modalidade, atribuídos à solidão do estudo, à falta de convivência formativa e à fragilidade do suporte tutorial. A autora salienta que a falta de socialização profissional e cultural é um deficit irreparável para a profissão docente, que é essencialmente relacional.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019, ao priorizar uma formação estritamente por competências alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é apontada por Gadêlha *et al*. (2022) e Visotto (2022) como um marco que legitima e aprofunda esse esvaziamento teórico e reflexivo. Eles argumentam que a resolução, formulada em um contexto político específico, substitui a formação crítico-reflexiva por uma lógica tecnicista e performática, focada em resultados mensuráveis e alinhada a interesses mercadológicos.

O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, parece ser uma resposta direta a essas críticas. Ao vedar a modalidade totalmente a distância para as licenciaturas e estabelecer percentuais mínimos obrigatórios de atividades presenciais ou síncronas, o decreto sinaliza uma tentativa de correção de rota, buscando reinserir elementos da socialização e do acompanhamento presencial considerados indispensáveis. No entanto, essa mudança normativa ocorre em um cenário já profundamente consolidado de massificação da EaD, levantando questionamentos sobre sua efetividade prática e capacidade de reverter um modelo já enraizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada revela uma tensão incontornável e talvez a principal encruzilhada da formação docente brasileira na atualidade: o conflito entre a pressão para expandir o acesso e a urgência inadiável de garantir qualidade, profundidade e fundamentação teórico-prática. A EaD tornou-se, de fato, a principal porta de entrada para a profissão docente, mas sua hegemonia na rede privada, associada às críticas robustas sobre a precarização da formação, exige vigilância crítica, regulação efetiva e contínua avaliação de seus resultados.

O novo marco legal (Decreto nº 12.456/2025) representa um passo importante no reconhecimento oficial das limitações do modelo totalmente a

distância para as licenciaturas. No entanto, sua efetividade dependerá não apenas de uma fiscalização rigorosa, mas também de um engajamento genuíno das instituições formadoras na superação de um modelo que se mostrou financeiramente muito lucrativo. O desafio permanente, portanto, é conciliar escala com qualidade, e flexibilidade com profundidade. Como formar professores críticos, reflexivos e autônomos – capazes de mediar complexos processos de aprendizagem em um país profundamente desigual – em um modelo educacional que, por sua própria natureza operacional e escala, tende à padronização, à instrumentalização e ao distanciamento da rica e imprescindível práxis educativa? A resposta a esta questão definirá o futuro da qualidade da educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 46, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2025.

BURIGO, E. M. Formação de professores a distância: é possível? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 211-226, 2009.

GADÊLHA, et al. Formação de professores e a resolução CNE/CP nº 02/2019: precarização e desvalorização docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2014.

SANTOS, L. L. **A empresariamento da formação docente:** a gênese das DCNs de 2019. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

VISOTTO, A. P. R. **Formação de professores no Brasil (2002-2022):** das Diretrizes Curriculares Nacionais à simetria invertida. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

A LINGUAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APORTES TEÓRICOS PARA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES VISUAIS

Giovana Camila Garcia Corrêa, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: giovana_cgc@yahoo.com.br
Maria Ogécia Drigo, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: maria.drigo@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em desenvolvimento, que tem como tema a interface educação infantil e livros didáticos, o que atende à área de concentração Educação Escolar, bem como à linha de pesquisa Cotidiano escolar, práticas educacionais e formação de professores. É norteada pela seguinte questão: como as representações visuais/atividades, cuja composição envolve letras, palavras e formas figurativas, dos livros didáticos para a educação infantil, contribuem para a alfabetização/letramento?

Consideramos que os processos educacionais - assim como tudo o que é inerente à vida – se dá com a mediação das linguagens, dos signos. Uma disciplina escolar, como exemplo, enquanto linguagem, conjuga signos verbais e não verbais, como fórmulas, diagramas, entre outros. Os significados desses signos são desvelados nas práticas educacionais que envolvem, principalmente, tal linguagem. Isso vai ao encontro da proposta de Rancière (2012), sobre a ideia de que os professores e os alunos, no ambiente da sala de aula, estão numa floresta de signos.

Ao manusear um livro, na educação infantil, a criança encontra letras, palavras, desenhos, formas geométricas coloridas, fotografias, ou seja, ela se envolve com a linguagens verbal e visual, ou com signos verbais e visuais. Para o âmbito desta pesquisa, apresentamos a fundamentação teórica para tratar da linguagem visual e seus efeitos num leitor/intérprete, uma vez que os signos que a compõem, no caso, são os que constam em livros didáticos da educação infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico envolve aspectos da gramática especulativa, uma entre as três divisões da semiótica ou lógica, a ciência geral dos signos, proposta por Charles Sanders Peirce, a partir de Drigo e Souza (2021). Neste ramo da semiótica ou lógica, há definições e classificações de signos, as quais permitem compreender os possíveis efeitos ou interpretantes, também para os signos que compõem a linguagem visual.

Para classificar as imagens nessa composição utilizamos também Santaella (2001), que propõe uma classificação para as formas figurativas. As formas figurativas, segundo Santaella (2001), são imagens que transpõem para o plano bidimensional, ou ainda, que constroem no plano tridimensional, réplicas de objetos preexistentes e, de certo modo, visíveis no mundo externo. São referenciais, ou seja, se reportam a algo existente, e levam o intérprete/leitor a identificá-las como semelhantes a existentes.

> São formas referenciais que, de um modo ou de outro, com maior ou menor ambiguidade, apontam para objetos ou situações em maior ou menor medida reconhecíveis fora daquela imagem. Por isso mesmo, nas formas figurativas, é grande o papel desempenhado pelo reconhecimento e pela identificação que pressupõem a memória e a antecipação do processo perceptivo (Santaella, 2001, p. 227).

Nas formas figurativas, os elementos visuais – ponto, linha, cor, forma, textura e outros aspectos – geram a ilusão de que a imagem figurada é igual ou semelhante ao objeto real. Santaella (2001) propõe três modalidades de formas figurativas: a figura como qualidade, como registro e como convenção, que vamos apresentar detalhadamente e aplicar na análise de uma representação visual/atividade que consta em livro didático para a educação infantil e recomendado pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (2022).

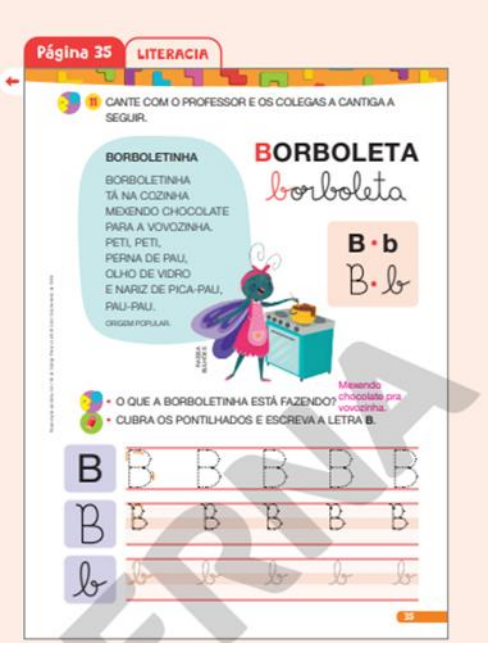
3 METODOLOGIA

Trata-se, com a parte restrita ao âmbito de uma pesquisa que se vale do método da documentação indireta, conforme Lakatos (2003), na modalidade pesquisa bibliográfica.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para os resultados destacamos a geração de efeitos da representação visual/atividade (Figura 1).

Figura 1 - Borboleta



Fonte: Bianco (2020, v. 1, p. 35)

A representação visual, em relação aos fundamentos do signo, prepondera como sinsigno, pois é um existente, são linhas e formas coloridas sobre uma página de papel. Ela se faz signo para “borboleta” que se mostra por meio da palavra escrita – que pode ser vista com duas grafias distintas -, no desenho de uma borboleta, como personagem central de uma canção infantil, e ainda, vem como sugestão ao mostrar a letra B, de diversas formas.

Os elementos qualitativos dessa representação visual são as formas arredondadas e coloridas que preenchem a região retangular, na cor branca; as formas das letras e as cores vermelha, azul, verde, cor-de-rosa, roxa que prevalecem. Todos esses aspectos – formas e cores – constroem uma ambiência qualitativa. Os aspectos referenciais são a canção infantil – por lembrar que ela se reporta à borboleta -, e o desenho da borboleta cozinhando, bem como as letras “B”, espalhadas pela região branca, que tentam fazer com que a borboleta ganhe novos espaços, como parte dela. Os elementos

compartilhados culturalmente são o nome “borboleta” e as letras do alfabeto, principalmente a letra “B” em destaque.

Para a criança, o efeito pode ser de identificação do inseto, mas que é apreendido em meio à ludicidade, reafirmada pelos efeitos da canção (uma vez executada) e também pelo desenho. Como mencionamos, o desenho, para Santaella (2001), é da modalidade figura como registro imitativo, quando a imagem se liga ao objeto e chama a atenção do intérprete para o objeto. Imagem e objeto se vinculam e levam a criança a identificar o inseto. No entanto, os efeitos qualitativos mencionados podem fazer da representação visual um sinsigno, cujos efeitos se deslocam das conjecturas sobre a borboleta para a identificação da mesma. O aspecto indicial é amenizado em função do icônico.

Essa ambiência construída pelos instantes em que o signo se faz sinsigno icônico é propícia para a continuidade da ação do signo – um tecido qualitativo propício à criatividade-, que pode suscitar o interesse da criança pelas diversas formas e cores da letra “B”. Com isso, a atividade pode contribuir para a alfabetização (literacia, que está em destaque em uma região na cor vermelha, como alerta para o professor), bem como para o letramento, uma vez que a palavra “borboleta” vem em meio a um contexto lúdico, que é imprescindível para a aprendizagem da criança nessa faixa etária. Trata-se de uma atividade que mostra como a alfabetização e o letramento podem se complementar em atividades para a educação infantil.

Para o professor, a representação visual/atividade pode preponderar também como sinsigno icônico, se o poder de sugestão preponderar, uma vez que o professor pode conjeturar que há diversas maneiras de trabalhar a canção, ou de expandir a atividade para além da página da atividade e mesmo do livro. O professor pode solicitar que a criança desenhe uma borboleta e escreva a palavra (que pode ser a escrita espontânea) e coloque o seu desenho em um mural, pode pedir também que a criança encontre outras coisas cujo nome se inicia com a letra “B” e diga quais são – desenhando, escrevendo ou valendo-se da escrita espontânea). Assim, o objeto desse signo, para o professor, pode ser a letra “B”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos enfatizando a importância de que a sala de aula seja vista como um espaço de signos em movimento, os quais se apresentam tanto nas disciplinas escolares, nos assuntos que precisam ser desenvolvidos em aula e, nesse caso, também nos livros didáticos, como nas inúmeras linguagens que permeiam o cotidiano escolar, entre elas as linguagens das mídias. Sendo assim, é imprescindível que os professores busquem subsídios em teorias que permitam compreender os meandros dessas linguagens, tarefa que propomos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BIANCO, Verônica Merlin Viana Rosa. **Desafios:** educação infantil. São Paulo: Moderna, 2020. v. 1.

DRIGO, Maria Ogécia; SOUZA, Luciana C. Pagliarini de. **Aulas de semiótica peirceana.** Curitiba: Appris, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

COLETA DE DADOS PARA ELABORAÇÃO DE CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTIONÁRIO

Samuel Caliani Zamparoni, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: samuelcaliani@gmail.com.
Édison Trombeta de Oliveira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: edison.oliveira@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de pesquisa de Doutorado em andamento, cujo título é “A (res)significação da identidade do profissional docente: uma formação sob a perspectiva do TPACK”, tendo como tema a formação de professores. Entretanto, para que a formação seja construtiva com a (res)significação da identidade dos docentes envolvidos, julgou-se necessário que informações relevantes quanto à formação inicial, tempo de atuação e a utilização de recursos tecnológicos voltados ao exercício da docência fossem coletados previamente. Por meio da análise das respostas fornecidas nesse questionário, será avaliada a forma como os docentes envolvidos compreendem e utilizam certas tecnologias educacionais, uma vez que constantemente novos tipos são introduzidos no contexto escolar. Neste sentido, o objetivo do presente trabalho é demonstrar o percurso teórico que embasou a construção do questionário a ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, para aplicação junto aos docentes público-alvo da referida pesquisa.

2 CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Mais conhecido por sua sigla TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* – do inglês) é um modelo explicativo que visa elucidar a prática docente pautada no uso de tecnologias educacionais (analógicas e digitais). Proposto inicialmente por Shulman (1986, 1987) como PCK (*Pedagogical Content Knowledge*), o modelo propunha que a prática docente ocorre mediante dois corpos distintos de conhecimento, sendo eles o pedagógico (PK – *Pedagogical Knowledge*) e o de conteúdo (CK – *Content Knowledge*). Entende-se por conhecimento pedagógico aquilo que o docente necessita saber sobre didática, currículo, avaliação e outras concepções de ensino e aprendizagem, enquanto o conhecimento de conteúdo são os saberes de uma determinada área

específica, como a química, a geografia, a história, entre outros. Para o autor (1986; 1987) existe uma intersecção entre esses dois corpos de conhecimento – o PCK.

Contudo, devido a mudanças ocorridas em nível educacional, abrangendo a forma e o conteúdo, assim como as relações entre estudantes e docentes em contexto escolar, como por exemplo, as Metodologias Ativas de Ensino e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Koehler e Mishra (2005, 2008) incorporaram ao modelo proposto por Shulman outros novos corpos de conhecimento: o Conhecimento Tecnológico (TK – *Technological Knowledge*), ou seja, os saberes necessários para a utilização de uma determinada tecnologia educacional; o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK – *Technological Content Knowledge*), sendo um entendimento mais aprofundado de como a tecnologia traz suporte aos processos de ensino e aprendizagem, tanto em âmbito presencial, quanto online e; o Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*), que visa a compreensão de como o uso de determinadas tecnologias educacionais podem vir a mudar os processos de ensino e aprendizagem. A incorporação desses novos corpos de conhecimento ao modelo de Shulman originou o TPACK.

Pensando sob essa perspectiva, o estudo em andamento oferecerá um curso de formação para docentes da Rede Pública Municipal de Sorocaba, a fim de oferecer diretrizes para que compreendam as implicações (positivas e negativas) do uso das tecnologias em contexto pedagógico, dentro de seus Componentes Curriculares.

3 QUESTIONÁRIO

Previamente à elaboração do conteúdo do curso de formação sob a perspectiva do TPACK, será aplicado um questionário com o intuito de coletar informações que possam ser relevantes, como: formação inicial, curso(s) de especialização e área, tempo de docência e se já fazem uso de tecnologias educacionais. Caso a resposta para esse questionamento seja positiva, o docente indicará qual(is) recurso(s) utiliza, assim como a frequência e de que forma ele entende a influência desse uso em seu cotidiano.

Optou-se pelo questionário, pois para Gerhardt *et al.* (2009, p. 36) esse instrumento de coleta de dados "objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas", o que vai ao encontro do exposto anteriormente, pois espera-se obter informações sobre a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, que possam ser relevantes na elaboração do curso de formação. Entretanto, a elaboração das questões pauta-se no proposto por Gil (2008, p. 122), pois "[...] devem ser incluídas apenas questões relacionadas ao problema pesquisado; [...] devem ser incluídas apenas as questões que possam ser respondidas sem maiores dificuldades". Marconi e Lakatos (2017) destacam ainda o fato de que é importante que uma questão confirme a outra.

4 METODOLOGIA

Este resumo expandido, como recorte da tese, demonstra de forma bibliográfica as hipóteses que direcionaram a construção do questionário. Assim, trata-se de uma investigação compreendida como pesquisa bibliográfica, sendo essa metodologia "[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório" (Lima; Mioto, 2007, p. 38). Diante o exposto, compreende-se a importância de estudos voltados à formação de docentes sob a perspectiva do TPACK que possam orientar a construção do questionário do qual trata-se esse resumo.

O questionário elaborado para essa pesquisa é uma adaptação ao questionário analisado por Oliveira e Zamparoni (2024). Os autores realizaram a análise de questionário aplicado em cursos de licenciatura on-line ofertados por uma instituição de ensino superior virtual. Entretanto, o questionário analisado por Oliveira e Zamparoni (2024) continha questões voltadas aos estudantes em processo de formação inicial. Portanto, fez-se necessária a adaptação de algumas das questões de forma a compreender como foram tratados os corpos de conhecimento do TPACK no processo formativo dos docentes envolvidos na pesquisa em andamento.

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) o questionário será aplicado aos docentes, que atuam na instituição de ensina em que o curso de formação ocorrer e demonstrarem interesse. Além de

informações sobre a formação e tempo de atuação dos docentes, o questionário apresentará perguntas sobre a utilização de tecnologias educacionais no exercício da docência (tipo de recurso e frequência do uso), assim como se no curso de Licenciatura houve uma disciplina que tratasse especificamente dessas tecnologias. A relevância dessa pergunta consiste em compreender se há alguma ligação entre a formação inicial do docente em relação aos recursos tecnológicos e a sua devida utilização, ou se trata-se de uma iniciativa por parte dele. Espera-se ainda verificar possíveis relações dos Componentes Curriculares com o uso das tecnologias pedagógicas: se há alguma área de conhecimento em que a utilização ocorra com maior incidência e o porquê disso, em caso afirmativo.

Por fim, questões relacionadas ao grau de fluência dos docentes no uso dessas tecnologias (mesmo que não sejam utilizadas por eles) servirão para orientar a elaboração do plano de formação a ser aplicado no decorrer do projeto.

5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como trata-se de um trabalho em andamento, podem ser discutidos alguns resultados esperados que corroborem com as hipóteses da Tese: i) alguns docentes não fazem uso de tecnologias educacionais por não se sentirem preparados para isso; ii) uma formação voltada para o uso dessas tecnologias, pode contribuir com a (re)significação da identidade profissional dos docentes envolvidos, no sentido de que passem a planejar suas aulas com a utilização de tecnologias educacionais, quando for possível a sua utilização.

Em relação a primeira hipótese, a pergunta que averigua se houve uma disciplina que tratasse das tecnologias educacionais no curso de formação pode fornecer indícios se o docente foi preparado para a utilização desses recursos. Segundo Oliveira e Zamparoni (2024, p. 201), ao analisarem os dados dos estudantes de algumas licenciaturas ressaltam que eles “[...] compreendem a importância da apropriação das tecnologias, tanto para a sua própria aprendizagem, quanto para o planejamento e a organização de suas aulas em seus conteúdos específicos”. Isso permite inferir se o fato de não haver disciplinas que tenham inserido tais tecnologias no curso de formação dos

docentes da pesquisa em andamento os faça se sentirem não preparados para a utilização de recursos tecnológicos em sua prática docente.

Caso – de fato – exista essa insegurança para o uso das tecnologias devido a (pouca ou nenhuma) formação dos docentes, parte-se para a segunda hipótese, na qual a formação visa colaborar com os docentes no sentido de que eles passem, na fase do planejamento, a elaborarem planos de aula e/ou ensino nos quais insiram recursos tecnológicos que possam ser colaborativos aos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, entende-se que esses recursos não devem ser vistos como panaceias, mas novas ferramentas educacionais que podem – quando utilizadas de forma coerente com o processo – colaborar com o ensino e aprendizagem, mas não solucionar todos os problemas, pois como destaca Selwyn (2017, p. 92), ao citar Postman, “[...] esses problemas são necessariamente “solucionáveis?”. Dessa maneira, pretende-se orientar os docentes envolvidos na formação de que a tecnologia é apenas uma ferramenta que possa auxiliá-los em sua prática, não sendo a única.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a crescente inserção de recursos tecnológicos (jogos educativos, *tablets*, lousas digitais etc.) e a falta de formação oferecida pelos órgãos competentes, alguns docentes acabam por utilizar por própria iniciativa esses recursos. Entretanto, nem sempre há o planejamento adequado e essa utilização pouco – ou nada – contribui com os processos de ensino e aprendizagem. Mediante o exposto, espera-se que a pesquisa em andamento possa contribuir com os docentes participantes, no sentido de que passem a planejar e executar seus planos de ensino, envolvendo o uso de tecnologias educacionais.

Contudo, para que o curso de formação seja relevante aos docentes, serão coletados alguns dados de forma prévia para que se tenha um perfil dos envolvidos, de maneira a permitir a elaboração de um curso que possa contribuir com esse novo olhar para as tecnologias educacionais, através do instrumento de coleta de dados questionário.

REFERÊNCIAS

GERHARDT, T. E. *et al*. Estrutura do Projeto de Pesquisa. *In:* GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65 - 88.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. **Journal of Educational Computing Research**, v. 32, n. 2, p. 131-152, 2005. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV. Acesso em: 14 nov. 2025.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Introducing TPCK. *In:* AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES for Teacher Education [AACTE]. **Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators.** Routledge: New York; London, 2008. p. 3-30. Disponível em: https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/05/koehler_mishra_08.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. esp., p. 37-45. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt. Acesso em: 14 nov. 2021

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, E. T.; ZAMPARONI, S. C. O TPACK na formação de professores em uma universidade pública brasileira. *In:* LUCE, M. B.; NUNES, C. P. (org.). **Educação Superior e Formação de Professores:** bases para amar-zonizar o país. Manaus: Editora da UFA, 2024. p. 191-203. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/7763/7/E-Book_BeatrizLuce_ClaudioNunes_Educacaosuperioreformacaodeprofessores.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In:* FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (org.). **Educação e tecnologia:** abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-103. Disponível em: https://ticpe.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard **Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

AS CONTRIBUIÇÕES DE RANCIÈRE À EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Aléxia Roche, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: alexiaroche@hotmail.com
Cristiane Sales Pires, Instituto Federal de São Paulo - IFSP.
E-mail: cristianep@ifsp.edu.br
Maria Alzira de Almeida Pimenta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A presença da mídia no cotidiano contemporâneo redefine modos de acesso ao conhecimento, práticas culturais e formas de participação social. Nesse cenário, a Educação Midiática (EM) emerge como campo estratégico para compreender criticamente como discursos midiáticos constroem representações e influenciam identidades. A formação para a análise e produção da mídia não pode restringir-se ao domínio técnico, mas deve contemplar processos de reflexão crítica, apropriação cultural e exercício da cidadania.

As contribuições de Jacques Rancière oferecem fundamentos teóricos relevantes para esse debate. Sua defesa da igualdade de inteligências e da emancipação intelectual questiona hierarquias estabelecidas entre quem ensina e quem aprende, deslocando o foco da transmissão para a construção compartilhada de saberes. Em articulação com Buckingham (2022), que compreende a EM como prática pedagógica voltada à análise crítica, à reflexão e à produção criativa, torna-se possível delinear perspectivas para práticas educativas que reconhecem a emancipação intelectual dos estudantes diante da mídia. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições de Jacques Rancière, especialmente a partir da obra O mestre ignorante, para a Educação Midiática, em diálogo com Buckingham (2022), a fim de discutir possibilidades de uma prática pedagógica crítica e emancipatória.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

No livro "O Mestre Ignorante", Rancière (2002) discute a emancipação e o embrutecimento no âmbito da educação. O autor discute sobre a experiência de Jacotot, um professor universitário da França que propôs aos seus estudantes a leitura de Telêmaco em holandês, mesmo sem conhecimento prévio da língua, de

modo que os alunos aprenderiam a língua holandesa comparando-a à versão francesa do mesmo livro.

De acordo com Rancière (2002), a proposta de Jacotot baseava-se no princípio de que qualquer indivíduo é capaz de ensinar aquilo que ele mesmo aprendeu, promovendo uma educação emancipatória e horizontal, na qual o conhecimento não é privilégio do mestre. Essa abordagem culminou para o rompimento com as estruturas tradicionais de ensino, por valorizar a autonomia, a diversidade de inteligências e a capacidade de aprender de forma independente.

No que se refere à emancipação, ela ocorreria quando o estudante superasse as expectativas tradicionais e predefinidas, atingindo uma compreensão autônoma do conhecimento. Rancière (2002) tece críticas as abordagens que consideram os estudantes incapazes de aprender, e nomeia esse fenômeno como embrutecimento. No lugar de rotular certos grupos de pessoas como intelectualmente inferiores, o autor propõe o reconhecimento da capacidade intelectual como algo inerente a todos. Nesse sentido, a emancipação aconteceria quando a hierarquia tradicional do conhecimento fosse desafiada e a igualdade intelectual entre mestre e aluno, reconhecida. Convém ressaltar que para Rancière (2002) a tríade mestre, aluno e conhecimento da experiência de Jacotot só foi possível devido à existência da vontade.

Já a ideia de criticidade, de acordo com o autor, pode ser subentendida como a característica do emancipado e relacionada à capacidade de criticar, questionar e pensar de forma independente. Para Rancière (2002), a criticidade não é somente a capacidade de avaliar e julgar, mas também envolve a capacidade de se emancipar das hierarquias tradicionais de conhecimento, ou seja, a criticidade está associada à capacidade de desafiar as estruturas de poder e autoridade que muitas vezes estão presentes nos sistemas educacionais convencionais.

No contexto de "O Mestre Ignorante", o autor destaca a ideia de que a ignorância não deve ser vista como ausência, mas como uma condição que permite a igualdade intelectual. Dessa maneira, Rancière (2002) argumenta que o mestre tradicional, por vezes, assume uma posição de autoridade que suprime a capacidade do aluno de pensar independentemente. Por conseguinte, o autor propõe a ideia de um "mestre ignorante" que não se baseia na autoridade, mas na igualdade intelectual entre o aprendiz e o professor. Assim, a criticidade envolveria

a capacidade de questionar as estruturas de autoridade e buscar a emancipação intelectual através da igualdade na troca de ideias e na busca do saber, por outro lado, a igualdade de inteligência não significa que todos tenham as mesmas habilidades ou conhecimentos, mas sim que todos têm o potencial de contribuir intelectualmente de maneira valiosa.

Essa concepção possui desdobramentos significativos para a EM. Ao reconhecer que cada sujeito já se relaciona com a mídia em sua vida cotidiana, a prática pedagógica deve valorizar tais repertórios como ponto de partida. O professor, nesse contexto, não é detentor exclusivo do conhecimento, mas um mediador que estimula os estudantes a interrogarem, comparar e reinterpretar os discursos midiáticos. A pedagogia da emancipação propõe, assim, uma formação que rompe com a lógica da passividade e fortalece a autonomia crítica.

Buckingham (2022) aproxima-se dessa perspectiva ao afirmar que a EM deve explorar a diversidade de interpretações e experiências dos estudantes. Para ele, a análise da mídia não deve impor leituras únicas, mas promover espaços de debate em que diferentes vozes sejam ouvidas. A aproximação entre os dois autores evidencia a necessidade de práticas pedagógicas abertas, participativas e críticas, que formem sujeitos ativos diante da mídia.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, com foco na análise teórica e levantamento bibliográfico. A leitura principal foi a obra *O mestre ignorante* (Rancière, 2002). A leitura foi articulada com o trabalho de Buckingham (2022), que discute a Educação Midiática no contexto contemporâneo.

O procedimento analítico consistiu em: leitura integral e fichamento da obra de Rancière; identificação dos conceitos principais (emancipação intelectual, igualdade das inteligências, papel do mestre) e articulação desses conceitos com a proposta de Buckingham sobre análise, produção e reflexão crítica da mídia.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise revelou que a noção de emancipação intelectual proposta por Rancière desloca a função do professor. Na EM, o docente não é quem explica a mídia de modo definitivo, mas quem instiga os estudantes a analisar e reinterpretar

os discursos midiáticos. Essa mudança reforça a autonomia discente e rompe com a lógica da passividade.

Outro resultado refere-se à igualdade das inteligências. Para Rancière (2002), todos os sujeitos são capazes de aprender, e essa premissa, aplicada à EM, significa reconhecer que cada estudante traz repertórios midiáticos prévios que devem ser considerados ponto de partida. Essa concepção converge com Buckingham (2022), que defende que o ensino da mídia deve iniciar a partir da experiência direta dos alunos, valorizando o que já sabem e problematizando suas práticas de uso.

Além disso, a perspectiva rancieriana amplia a dimensão política da EM. A análise crítica e a produção de mídias tornam-se práticas de democratização cultural, uma vez que possibilitam a todos a participação ativa na construção de sentidos sociais. Buckingham (2022) reforça essa dimensão ao destacar que a EM deve promover a reflexão sobre como a mídia representa o mundo e quais interesses orientam essas representações.

Portanto, a aproximação entre os dois autores mostra que a EM pode ser concebida como prática educativa que une emancipação, criticidade e produção cultural, fortalecendo a capacidade dos sujeitos de intervir no espaço público.

Outras reflexões acerca do contexto emancipador de “O mestre ignorante” e a educação midiática envolvem:

a) a participação ativa dos estudantes na criação e análise de conteúdo midiático, evidenciando a expressão de opiniões;
b) desafiar as hierarquias tradicionais na produção midiática; questionar as intenções das mídias e sua imposição autoritária de narrativas; encorajar a diversidade de vozes e concepções;
c) valorizar e incluir experiências diferentes; reconhecer que cada grupo de pessoas possui uma visão diferente, que deve ser considerada na análise crítica das mídias.

Em relação ao embrutecimento de Rancière (2022), em práticas pedagógicas de educação midiática, ele pode ocorrer quando:

a) os estudantes convertem-se em consumidores passivos da mídia, sem desenvolver a competência midiática para avaliar as informações e entender o impacto das mídias em seus cotidianos;

b) a reprodução, sem criticidade, de estereótipos e padrões veiculados pelas mídias (costumes, crenças, ideias, moda), sem questionar essas atitudes;
c) a ausência de diversidade de vozes na educação midiática, reduzindo a compreensão dos estudantes acerca das múltiplas perspectivas existentes na sociedade.

Buckingham (2022) afirma que professores podem incentivar os discentes a analisar, documentar e refletir sobre o uso da mídia, levando-os a debater abertamente como e por que utilizam as mídias, aparelhos e plataformas, indagando qual é a finalidade dessas mídias e quais são seus diferentes públicos.

À vista disso, uma abordagem emancipadora na educação midiática busca empoderar os alunos, enquanto práticas que levam ao embrutecimento podem resultar em uma educação midiática passiva, acrítica e desprovida de diversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Rancière, em *O mestre ignorante*, oferecem fundamentos centrais para a Educação Midiática. Sua defesa da igualdade das inteligências e da emancipação intelectual desloca a prática educativa de um modelo hierárquico para um modelo de mediação, em que os estudantes são reconhecidos como sujeitos capazes de interpretar e produzir sentidos.

Em diálogo com Buckingham, essa perspectiva sustenta que a Educação Midiática deve partir das experiências dos alunos, valorizando sua capacidade crítica e incentivando a produção criativa. Ao mesmo tempo, a reflexão rancieriana aponta implicações para a formação docente: um ambiente emancipador requer práticas que rejeitem o embrutecimento intelectual, evitando o autoritarismo, a rigidez metodológica e a ênfase exclusiva na memorização. Reconhecer a diversidade de inteligências e criar espaços de expressão crítica são condições necessárias para que professores e estudantes desenvolvam pensamento autônomo e adaptável.

Assim, a Educação Midiática consolida-se como campo pedagógico que instrumentaliza para o uso crítico da mídia, promove emancipação intelectual e favorece a participação ativa de docentes e discentes na vida democrática.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

RANCIÈRE, J. **O mestre e o ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DO *LESSON STUDY*

Talita Antônia da Silva Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
Email: talitaantonia@prof.educacao.sp.gov.br
Ana Leticia Losano, Universidade de Sorocaba (Uniso).
Email: ana.losano@prof.uniso.br

.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação docente tem enfatizado práticas colaborativas e reflexivas capazes de romper o isolamento tradicional do professor. Nesse contexto, o *Lesson Study (LS)* destaca-se como abordagem formativa que articula observação, planejamento conjunto e análise crítica das práticas pedagógicas.

O *LS*, originado no Japão, é uma prática formativa baseada na colaboração entre professores, na observação de aulas e na análise crítica do ensino. No Brasil, sua implementação exige uma tradução cultural (Julia, 2001; Dayrell, 1996), de modo a se adaptar a contextos escolares marcados pelo isolamento docente, rotinas sedimentadas e fragmentação do trabalho pedagógico (Fiorentini, 2004; Richit; Tomkelski, 2019). O *LS* amplia a colaboração, a reflexão crítica e os processos de coautoria, promovendo desenvolvimento profissional e uma cultura escolar mais colaborativa (Fiorentini; Crecci, 2013; Losano; Fiorentini, 2024)

Este estudo integra uma pesquisa em andamento que investiga as contribuições de um processo de *LS*, desenvolvido em um grupo colaborativo, para a transformação das práticas e da cultura escolar. Este trabalho traz parte dos resultados da investigação, focalizando o eixo analítico relativo à ressignificação da prática docente das professoras participantes do processo formativo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, inserida no paradigma interpretativo (Bogdan; Biklen, 1994). O ciclo de *LS* considerado foi desenvolvido no primeiro semestre de 2024 no marco das atividades desenvolvidas pelo

Grupo de Sábado (GdS), uma comunidade de aprendizagem docente que reúne professores da escola e da universidade interessados em investigar, colaborativamente, as práticas de ensinar e aprender matemática. O ciclo de *LS* envolve quatro fases: I) delimitação da problemática a ser trabalhada, II) planejamento de uma tarefa para sala de aula, III) implementação da tarefa e IV) reflexão posterior. Visando contribuir com o estabelecimento de culturas colaborativas, cada fase envolve atividades nas escolas e no GdS.

Nesse contexto, a pesquisa considera as professoras participantes do GdS que se envolveram no ciclo de *LS* e que ensinam matemática nos primeiros anos da Educação Básica. Participaram duas professoras da Educação Infantil, que atuam na mesma instituição educativa (Berenice; Josefa), e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental (Jurema). As duas escolas envolvidas pertencem à rede municipal de Sorocaba.

Os dados coletados foram: entrevistas individuais com as docentes, entrevista coletiva com todas as participantes, áudio gravações e notas de campo dos seminários realizados nas escolas, vídeo gravações dos encontros destinados ao planejamento da tarefa e narrativas produzidas pelas professoras ao finalizar o ciclo.

A análise dos dados desenvolveu-se em etapas: a) todos os dados foram explorados, identificando episódios que colocassem no primeiro plano processos de mudança da cultura e da prática profissional a partir da participação no *LS*; b) cada episódio foi transcrito e codificado – um código é uma palavra ou expressão curta que representa uma ideia, dimensão ou característica presente nos dados (Gibbs, 2009); c) Esse trabalho foi sintetizado numa tabela que foi discutida por ambas as autoras deste trabalho; d) Os códigos foram agrupados em categorias analíticas pertencentes a dois eixos temáticos. Neste resumo se apresentam as três categorias emergentes relacionados ao eixo centrado nas contribuições do *LS* para transformar as práticas de ensino. Elas são: postura profissional, planejamento pedagógico e conhecimento matemático.

3 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que se refere à *postura profissional*, Josefa assinala:

> Cada etapa do processo revelou-se uma oportunidade valiosa de crescimento profissional e pessoal, permitindo uma reflexão profunda sobre nossas práticas pedagógicas, reverberando nas aprendizagens das crianças. A troca constante de ideias, a observação mútua e a análise crítica das aulas proporcionaram insights significativos, culminando em estratégias mais eficazes e inovadoras (Narrativa - Josefa).

O relato de Josefa mostra como o *LS* transformou sua postura profissional, deslocando práticas individualizadas para uma atuação reflexiva e colaborativa. Ao valorizar cada etapa do ciclo, evidenciou que o *LS* favorece o diálogo, abertura à observação mútua e revisão das práticas à luz do coletivo (Fiorentini, 2004; Richit; Tomkelski, 2019). Esse movimento contribui para romper o isolamento docente e consolidar uma cultura profissional baseada em confiança e coautoria (Fiorentini; Crecci, 2013; Richit; Tomkelski, 2023).

A categoria “planejamento pedagógico” reúne episódios como o protagonizado pela professora Berenice:

> Eu não sou organizada, mas a organização ajuda muito, deixar tudo prontinho, planejado ajuda a não perder o foco das crianças, facilita muito, planejar as etapas ajuda muito (Entrevista individual - Berenice).

O relato de Berenice evidencia a centralidade do planejamento no *LS*, ao mostrar que a organização das etapas mantém o foco nas crianças e facilita o trabalho docente. Nesse contexto, o planejamento deixa de ser tarefa burocrática para se tornar espaço de reflexão crítica e antecipação de dificuldades (Richit *et al*., 2021). Planejar coletivamente, além de clarificar objetivos e estratégias, rompe o isolamento docente e instaura práticas de coautoria pedagógica (Fiorentini; Crecci, 2013), configurando-se como dispositivo formativo que favorece aprendizagens significativas.

Ainda relacionado à ressignificação do planejamento, a professora Josefa comenta:

> Fiquei pensando se realmente é necessário, todas as vezes colocar personagens e enredos nas tarefas matemáticas e agora penso que não, mesmo as crianças terem gostado MUITO da Zarina (Narrativa - Josefa).

A narrativa de Josefa mostra como o *LS* promoveu reflexão crítica ao questionar a necessidade de inserir personagens em todas as tarefas, deslocando o foco do recurso motivacional para o potencial matemático da

atividade. Esse movimento, destacado por Richit *et al*. (2021), reforça a intencionalidade pedagógica e a autonomia docente, ao mesmo tempo em que ressignifica práticas naturalizadas da cultura escolar (Julia, 2001; Dayrell, 1996), instaurando novas formas de pensar o ensino. Assim, o planejamento, entendido em sua dimensão cultural, atua como prática de mediação que reorganiza saberes e promove deslocamentos identitários na escola.

A terceira categoria se refere ao *conhecimento matemático*. Nela, se agruparam episódios como os da professora Jurema:

> o que mudou a minha maneira de fazer é poder saber mais, quando eu entendi mais o que eu iria fazer com as crianças, isso alterou minha prática, me possibilitou aprender o que eu ia fazer, entender o que se passava na cabecinha das crianças... quais as dificuldades delas e partir daí eu passo horas fazendo perguntas para elas, assim, eu passo uma hora aula fazendo perguntas para elas. Coisas que eu não parava para fazer, que não levava as crianças a refletirem. .Na minha prática hoje, se alguém for na minha sala, eles vão encontrar crianças que perguntam... (Entrevista individual - Jurema).

O relato de Jurema evidencia que, ao compreender melhor os objetivos da tarefa e as dificuldades das crianças, ela transformou sua prática, passando de transmissora de conteúdos a investigadora da aprendizagem. A ênfase em formular perguntas e escutar os estudantes revela o caráter investigativo do *LS*, que favorece a interpretação dos raciocínios e a elaboração de intervenções ajustadas (Richit *et al*., 2021). Esse movimento ressignifica a cultura escolar, instaurando uma sala de aula mais colaborativa e crítica, em que a escuta e a coautoria entre professor e alunos ganham centralidade (Dayrell, 1996; Julia, 2001).

A professora Josefa comenta:

> eu achei que essas discussões ajudaram a mudar, na implementação na hora de observar as crianças produzindo, por exemplo quando as professoras lá da CEI trouxeram algumas sugestões de como fazer que as crianças apresentassem algumas coisas que não tinham sido consideradas por nós.....achei isso fantástico...então eu já fui com esse olhar, essa troca, essas trocas nossas conseguiram mudança da minha prática sim, com esse olhar mais ampliado na hora de oferecer a tarefa para as crianças, já tinha coisas em mente do que poderia acontecer...deixar a matemática mais significativa para as crianças. A

> roda agora a gente já sabe que não dá para ser 10 minutos mesmo, dá próxima vez eu já me organizo...

A fala de Josefa revela o aprofundamento de seu conhecimento matemático e didático no *LS*. Ao antecipar estratégias e dificuldades das

crianças, desenvolveu a habilidade de prever raciocínios matemáticos — uma das aprendizagens centrais do processo (Richit *et al*., 2021). O compartilhamento de sugestões entre colegas favoreceu a ressignificação do ensino e levou-a a repensar o planejamento, articulando conhecimento matemático e pedagógico. Ao afirmar que agora já “vai com esse olhar” para a tarefa e reorganiza o tempo da roda de conversa, Josefa mostra como a reflexão colaborativa rompeu rotinas naturalizadas e instaurou um processo coletivo de reconstrução das práticas escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostra que a participação no *LS* promoveu um avanço na compreensão do conhecimento matemático e na forma de ensinar, instaurando uma prática mais consciente, investigativa e situada. Assim, o *LS* possibilitou a articulação de três dimensões interdependentes que contribuem para a transformação da prática — postura profissional, planejamento e conhecimento matemático. Essas dimensões configuram disposições docentes em constante construção e reafirmam a escola como espaço formativo dinâmico (Dayrell, 1996; Julia, 2001). Ao promover a colaboração, romper o isolamento e aprofundar o conhecimento matemático, o *LS* consolida-se, portanto, como uma prática de desenvolvimento profissional contínuo, na qual as professoras se tornam protagonistas de sua própria formação e coautoras de uma cultura profissional renovada.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

DAYRELL, J.T. A **Escola como espaço sociocultural.** *In*: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG,1996.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, jan./jun., 2013.

FIORENTINI, D. **A colaboração docente e o desenvolvimento profissional**. Campinas: Autêntica, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JULIA, D. O objeto histórico e a cultura escolar*. In*: RODRIGUES, L. G. (org.). **Educação e cultura:** diálogos e desconstruções. Campinas: Papirus, 2001. p. 78-92.

LOSANO, A. L.; FIORENTINI, D. Apropriação cultural do *LS*: percepções e aprendizagens de uma comunidade fronteiriça universidade-escola. **Zetetiké,** Campinas, SP, v.32, 2024, p. 1-28 – e024008.

RICHIT, A.; PONTE, J. P.; TOMKELSKI, M. L. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. **Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019.

RICHIT, A.; PONTE, J. P.; QUARESMA, M. Aprendizagens profissionais de professores evidenciadas em pesquisas sobre estudos de aula. **Bolema: Boletim de Educação Matemática***,* Rio Claro, SP, v. 35, n. 70, p. 1107-1137, ago. 2021.

RICHIT, A.; TOMKELSKI, M. L. **Lesson Study em matemática**. Curitiba: Editora CRV, 2023.

AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Amanda Coutinho Nielsen, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: amanda.cnielsen@gmail.com
Ana Leticia Losano, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: ana.losano@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

As narrativas acompanham a humanidade há milênios como instrumento educativo, assumindo formas orais ou escritas. Nesse sentido, Bruner (2004), ressalta que as narrativas constituem formas complexas de construção e interpretação da realidade, organizando-se a partir de uma lógica própria e, que ultrapassa a linearidade cronológica. Desse modo, elas articulam elementos particulares que remetem ao coletivo, dando sentido às ações humanas por meio de intenções e valores, permitindo múltiplas interpretações.

Nessa perspectiva, Passeggi (2011) afirma que uma das mais relevantes capacidades humanas consiste em refletir sobre os elementos oferecidos pela cultura, avaliando possibilidades de nela permanecer e, quando viável, transformá-la. À luz dessa concepção, compreende-se que os professores, ao produzirem e compartilharem narrativas, não apenas reconhecem a cultura que os atravessa e influencia suas práticas, mas também projetam alternativas de transformação e aprimoramento. Nesse marco, o presente trabalho visa apresentar os resultados de uma revisão de literatura que explora as produções acadêmicas centradas na produção de narrativas de professores de matemática, focalizando nos contextos formativos nos quais tais textos foram produzidos.

2 METODOLOGIA

Visando constituir o corpus documental, foram realizadas buscas na base de dados de acesso aberto Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na plataforma *Education Resources Information Center* (ERIC). Foram empregados diferentes descritores nos buscadores e estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: Os estudos selecionados deveriam a) envolver professores que ensinam matemática em exercício de docência; b) apresentar uma oportunidade formativa voltada à formação continuada de professores; e c) relatar a produção de narrativas pelos participantes dessa formação.

Na SciELO, as investigações foram iniciadas em 21 de abril de 2025, se utilizaram os descritores “narrativas” e “professores que ensinam matemática”, resultando em dois artigos que atendiam aos critérios estabelecidos. Dada a escassez de resultados, uma segunda busca foi realizada no mesmo dia, com os termos “narrativas”, “matemática” e “formação continuada” que retornou quatro artigos, dos quais três foram selecionados. Uma terceira busca, realizada em 8 de maio de 2025 utilizou os descritores “narrativas”, “desenvolvimento profissional” e “matemática”. Ela resultou em sete artigos, dos quais quatro foram selecionados.

Na plataforma ERIC, em 22 de abril de 2025 se empregaram os descritores “*Narratives*” e “*Mathematics teacher*”, filtrando os resultados para artigos publicados em periódicos nos últimos cinco anos. Essa busca resultou em 108 artigos, cujos títulos e resumos foram lidos. Após a triagem, cinco artigos foram selecionados, dos quais dois foram excluídos após leitura integral. Assim, 11 artigos que atendem aos critérios de inclusão previamente estabelecidos compõem o *corpus*, sendo oito provenientes da SciELO e três da ERIC (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Artigos selecionados para a Revisão de Literatura

Autor(es)	Ano	Título
Artigos encontrados na base de dados SciELO		
Azevedo	2014	Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil
Lopes	2014	As Narrativas de Duas Professoras em seus Processos de Desenvolvimento Profissional em Educação Estatística
Zuffi *et al.*	2014	Narrativas na Formação do Professor de Matemática: o caso da professora Atíria
Dombrowski	2015	Um estudo sobre as contribuições de um curso de formação continuada a partir das narrativas de professoras que ensinam matemática
Lopes; D'Ambrosio	2016	*Professional development shaping teacher agency and creative insubordination*
Nacarato; Custódio; Frare	2021	*The Production of Pedagogic Narratives as a Formative Process in Contexts of Collaboration*
Gonçalvez Jr.; Nacarato	2024	Quem é você, professor que ensina matemática? Biografização e identidade docente a partir de memoriais de formação

Leite; Silva	2024	Pesquisar e formar: construindo conhecimentos com professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Artigos encontrados na base de dados ERIC		
Chen; Marshall; Horn	2021	*'How do I Choose?': Mathematics Teachers' Sensemaking about Pedagogical Responsibility*
Pinto; Koichu	2021	*Implementation of Mathematics Education Research as Crossing the Boundary between Disciplined Inquiry and Teacher Inquiry*
Craig *et al.*	2024	*Multi-Layered Mentoring: Exemplars from a U.S. STEM Teacher Education Program*

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Todos os artigos foram lidos integralmente e fichados, considerando os contextos formativos investigados e o modo como as narrativas foram mobilizadas. A partir dessa análise, foi possível organizá-los em três categorias, que se descrevem brevemente a seguir.

4 DISCUSSÃO

A primeira categoria contempla pesquisas que mobilizam narrativas em contextos de grupos colaborativos (Azevedo, 2014; Gonçalves Júnior; Nacarato, 2024; Lopes, 2014; Nacarato; Custódio; Frare, 2021). Esses estudos apontam que a produção e o compartilhamento de narrativas possibilitam revisitar práticas, ressignificar saberes e fortalecer a identidade docente, além de favorecer a construção coletiva do conhecimento a partir de experiências do cotidiano escolar. Nesse movimento, as narrativas configuram-se como instrumentos de reflexão, documentação e transformação das práticas pedagógicas. Os grupos colaborativos constituem espaços formativos que investigam práticas educativas e promovem a interação entre professores em exercício, licenciandos e pesquisadores da área.

A segunda categoria reúne estudos que utilizam as narrativas como parte constitutiva de investigações acadêmicas (Leite; Silva, 2024; Zuffi *et al*., 2014). Nesses trabalhos, a escrita e a análise de experiências docentes configuram-se como instrumentos de sistematização e ampliação de saberes, articulando teoria, prática e investigação. A oportunidade formativa, nesse caso, emerge do próprio processo de elaboração da pesquisa, em que as narrativas produzidas

pelos professores documentam práticas, tornam-se objeto de análise e reflexão para a construção de novos entendimentos sobre o fazer docente.

A terceira categoria agrupa trabalhos que investigam o uso das narrativas em cursos de formação de professores (Chen; Marshall; Horn, 2021; Craig *et al.*, 2024; Dombrowski, 2015; Lopes; D'Ambrosio, 2016; Pinto; Koichu, 2021). Esses estudos evidenciam que a produção de narrativas nesses espaços favorece a articulação entre investigação acadêmica e prática pedagógica. Em muitos casos, a formação é organizada em torno de conteúdos específicos da matemática, de modo a promover o aperfeiçoamento profissional dos participantes e a integração entre teoria e prática na prática docente.

Os artigos analisados evidenciam que as narrativas se configuram como um potente dispositivo de formação docente, possibilitando revisitar trajetórias, atribuir novos sentidos às práticas e compartilhar experiências em espaços coletivos de escuta e reflexão. A revisão evidencia que as narrativas têm sido utilizadas em uma variedade de experiências formativas, seja em função das temáticas ou das dinâmicas adotadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura revela a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre o papel formativo da escrita narrativa em contextos colaborativos, sobretudo no que se refere aos processos de elaboração, reescrita e compartilhamento entre docentes.

A colaboração não deve ser compreendida como um valor absoluto, mas como um recurso estratégico para enfrentar problemas complexos e reais (Boavida; Ponte, 2002). Os grupos colaborativos configuram-se, assim, como espaços privilegiados para lidar com os desafios da prática pedagógica, favorecendo a troca de experiências, o apoio mútuo e a construção conjunta de soluções. Nesse aspecto, observa-se que as pesquisas analisadas pouco exploram as tensões e desafios próprios da prática pedagógica, bem como as dificuldades inerentes ao processo de articulação entre teoria e prática que ficam reificadas nas narrativas dos professores. Investigar essas experiências é, portanto, lançar-se ao desafio de compreender como as vozes docentes, quando ouvidas e partilhadas, reinventam a formação e renovam as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. D. D. Narrativas de práticas pedagógicas de professoras que ensinam matemática na educação infantil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 857-874. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a20. Acesso em: 06 jun. 2025.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. D. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. *In*: **GTI Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BRUNER, J. Life as narrative. Social research**:** na internacional. **Quarterly**, New York, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

CHEN, G. A.; MARSHALL, S. A.; HORN, I. S. 'How do I choose?': mathematics teachers' sensemaking about pedagogical responsibility. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 29, n. 3, p. 379-396, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339590057. Acesso em: 06 jun. 2025.

CRAIG, C. J. *et al.* Multi-layered mentoring: Exemplars from a US STEM teacher education program. **Teachers and Teaching**, v. 30, n. 3, p. 241-270, 2024. Disponível em: https://par.nsf.gov/servlets/purl/10563525. Acesso em: 06 jun. 2025.

DOMBROWSKI, A. E. Um estudo sobre as contribuições de um curso de formação continuada a partir das narrativas de professoras que ensinam matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 789-793. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n52r04. Acesso em: 06 jun. 2025.

GONÇALVES, M. A.; NACARATO, A. M. Quem é você, professor que ensina matemática? Biografização e identidade docente a partir de memoriais de formação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, p. e2024c1103BR, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0072BR. Acesso em: 06 jun. 2025.

LEITE, V. F. A.; SILVA, J. A. D. Pesquisar e formar: construindo conhecimentos com professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 38, p. e240097, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a240097. Acesso em: 06 jun. 2025.

LOPES, C. E. As narrativas de duas professoras em seus processos de desenvolvimento profissional em educação estatística. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 841-856. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a19. Acesso em: 06 jun. 2025.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Professional development shaping teacher agency and creative insubordination. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 4,

p. 1085-1095, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320160040015. Acesso em: 06 jun. 2025.

NACARATO, A. M.; CUSTÓDIO, I. A.; FRARE, R. B. The production of pedagogic narratives as a formative process in contexts of collaboration. **Sisyphus—Journal of Education**, v. 9, n. 2, p. 11-33, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.25749/sis.21782. Acesso em: 06 jun. 2025.

PASSEGGI, M. D. C. A experiência em formação. **Educação**: Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 147-156, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v34n02/v34n02a04.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

PINTO, A.; KOICHU, B. Implementation of mathematics education research as crossing the boundary between disciplined inquiry and teacher inquiry. **ZDM–Mathematics Education,** v. 53, n. 5, p. 1085-1096, 2021.

ZUFFI, E. M. et al. Narrativas na formação do professor de matemática: o caso da professora Atíria. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 799-819. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a17. Acesso em: 06 jun. 2025.

MATURAÇÃO EM IAG NA UNISO: DIAGNÓSTICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Luís Roberto Momberg Albano, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: luis.silva@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O avanço das Inteligências Artificiais Generativas (IAGs) trouxe profundas mudanças para a educação superior, ao mesmo tempo em que abriu novas possibilidades de aprendizagem e desafios éticos, cognitivos e pedagógicos. O uso de ferramentas como *ChatGPT, Gemini e Copilot* disseminou-se de forma acelerada, sem que docentes e discentes tivessem, necessariamente, condições de avaliar criticamente sua lógica de funcionamento ou suas implicações para a autoria e a produção de conhecimento. A popularização dessas tecnologias gerou um cenário paradoxal: se por um lado a facilidade de uso e o apelo estético das interfaces promovem adesão quase imediata, por outro, a ausência de processos formativos adequados compromete a apropriação crítica e a construção de competências consistentes.

Nesse contexto, o problema central desta pesquisa é compreender o grau de maturação em IAG na Universidade de Sorocaba (UNISO), identificando lacunas conceituais, práticas e éticas que afetam tanto professores quanto alunos. O objetivo é mapear essas carências para subsidiar a construção de uma metodologia de capacitação voltada à integração equilibrada das dimensões de operação, uso e conduta. Parte-se da hipótese de que a comunidade acadêmica da UNISO apresenta familiaridade desigual com a IAG, dominando parcialmente o uso instrumental, mas revelando fragilidades significativas em relação ao entendimento técnico e às implicações éticas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A introdução da IAG na educação deve ser compreendida à luz das contribuições de diferentes tradições teóricas. Bloom (1956) lembra, em sua Taxonomia dos Objetivos Educacionais, que a aprendizagem deve evoluir do

domínio básico de conteúdos até alcançar níveis mais complexos de análise crítica e síntese criativa. A perspectiva humanista enfatiza que a educação integral deve abarcar dimensões cognitivas, emocionais e éticas, evitando a fragmentação do processo formativo. Contudo, quando tecnologias disruptivas como a IAG são inseridas de forma abrupta no ambiente acadêmico, tais progressões são interrompidas e o potencial formativo das ferramentas é subaproveitado.

No campo da Ciência da Informação, Hjørland (2010) sustenta que a relevância da informação é dinâmica e vinculada ao conhecimento coletivo, o que exige uma postura reflexiva diante da constante atualização dos sistemas. Schamber, Eisenberg e Nilan (1990) reforçam que a eficácia de um sistema não deve ser medida apenas por critérios de satisfação ou usabilidade, mas pela qualidade crítica e contextual do conteúdo que oferece. Em ambientes educacionais, a ausência dessa avaliação crítica pode levar a um uso acrítico da IAG, baseado mais em estética e rapidez do que em consistência epistêmica.

Sob a ótica da psicologia histórico-cultural, Vygotsky (2000) aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação simbólica, destacando que instrumentos culturais — como as tecnologias digitais — redirecionam operações mentais e influenciam a formação da consciência. Assim, o uso da IAG, quando mediado pedagogicamente, pode atuar como sistema simbólico que estimula atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

A teoria crítica da tecnologia, representada por Feenberg (2004), argumenta que toda tecnologia carrega valores sociais e políticos, não sendo neutra. Isso implica reconhecer que a IAG reflete interesses econômicos e ideológicos, tornando necessária sua apropriação ética e consciente. Rodrigues e Rodrigues (2023), ao discutirem a noção de “inteligência aumentada”, reforçam essa perspectiva ao sugerir que a IA pode expandir capacidades humanas desde que seu uso seja orientado por princípios éticos claros.

No campo da pedagogia, Perrenoud (1999) e Zabala; Arnau (2007) destacam o ensino por competências como alternativa para superar a dicotomia entre teoria e prática, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA).

Nesse sentido, a maturação em IAG requer que professores e alunos desenvolvam três dimensões: a de operação, ligada ao entendimento técnico das ferramentas (Goodfellow; Bengio; Courville, 2016; Vaswani *et al.,* 2017); a de uso, relacionada às habilidades práticas e ao letramento digital (Carvalho; Pimentel, 2023); e a de conduta, que envolve responsabilidade ética, integridade acadêmica e reflexão crítica (Ribeiro *et al.*, 2023).

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem mista, mas neste estágio concentrou-se no *survey* e na análise estatística dos dados coletados. O *survey* foi aplicado a 27 professores e 27 alunos da UNISO, configurando uma amostra representativa de um universo de aproximadamente 500 docentes e 5.000 discentes, com nível de confiança de 95% e margem de erro de 15% .

O instrumento incluiu questões estimuladas, baseadas em cenários práticos de uso de IAG, e não estimuladas, abertas, para captar percepções espontâneas. Foram aplicadas também escalas Likert para autoavaliação da segurança e clareza dos participantes em relação às dimensões de operação, uso e conduta. Os dados foram tratados por meio de correlações de Pearson e Spearman (uso e conduta) e testes qui-quadrado e coeficiente phi (operação), além de análise preliminar de conteúdo das respostas abertas.

As respostas abertas foram tratadas segundo a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), que permite a categorização sistemática e interpretativa das mensagens.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados do *survey* apontam um baixo domínio na dimensão de operação, revelando que a maioria dos participantes, sobretudo os alunos, não compreende adequadamente a natureza estatística e probabilística da IAG. Apenas docentes de áreas ligadas à tecnologia demonstraram maior familiaridade conceitual.

Na dimensão de uso, tanto professores quanto alunos indicaram capacidade prática para explorar ferramentas de IAG em tarefas acadêmicas, mas a análise estatística revelou ausência de correlação significativa entre essa habilidade instrumental e a autorregulação metacognitiva necessária para avaliar

criticamente a produção da IA. Esse dado sugere que o uso ainda se dá de forma utilitária e pouco reflexiva.

Quanto à conduta, observou-se uma diferença etária relevante: alunos mais jovens (<25 anos) demonstraram maior preocupação em associar uso da IAG a responsabilidades éticas, enquanto docentes e usuários mais experientes apresentaram associação mais frágil. Ainda assim, os índices gerais de percepção ética foram baixos, evidenciando a necessidade de formação estruturada nessa dimensão. Esses achados confirmam a hipótese de maturação fragmentada: uso instrumental disseminado, mas frágil sustentação técnica e ética.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise estatística do *survey* demonstrou que a maturação em IAG na UNISO encontra-se em estágio inicial e desigual. Embora exista familiaridade prática no uso das ferramentas, o entendimento técnico e a reflexão ética são insuficientes, comprometendo a apropriação crítica dessas tecnologias.

Esses resultados reforçam a necessidade de programas formativos institucionais, que articulem as três dimensões, operação, uso e conduta, de maneira integrada. Para as próximas etapas da pesquisa, prevê-se o desenvolvimento de estratégias baseadas no *Lesson Study* e no modelo CHA, de modo a consolidar um processo de capacitação que promova conhecimento técnico, habilidades práticas e atitudes éticas, alinhando o uso da IAG às demandas pedagógicas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLOOM, B. **Taxonomy of educational objectives:** the classification of educational goals. New York: David McKay, 1956.

CARVALHO, P.; PIMENTEL, R. O uso do ChatGPT na educação: reflexões sobre a postura crítica de estudantes de computação. **Revista Brasileira de Informática na Educação,** v. 27, n. 3, 2023.

FEENBERG, A. **Teoria crítica da tecnologia**. São Paulo: Editora da USP, 2004.

GOODFELLOW, I.; BENGIO, Y.; COURVILLE, A. **Deep Learning**. Cambridge: MIT Press, 2016.

HJØRLAND, B. The foundation of the concept of relevance. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 61, n. 2, p. 217–237, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, L.; SOUZA, M.; SANTOS, A. Integridade acadêmica e IA**:** desafios do uso do ChatGPT no ambiente educacional. **Revista de Ética em Pesquisa**, v. 12, n. 1, 2023.

RODRIGUES, C.; RODRIGUES, D. IA generativa e inteligência aumentada: uma análise crítica com base na Teoria de Feenberg. **Revista de Filosofia e Tecnologia,** v. 10, n. 2, 2023.

SCHAMBER, L.; EISENBERG, M.; NILAN, M. A re-examination of relevance: toward a dynamic, situational definition. **Information Processing & Management**, v. 26, n. 6, p. 755–776, 1990.

VASWANI, A. *et al.* Attention is all you need. **Advances in Neural Information Processing Systems,** v. 30, p. 5998–6008, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAPEAMENTO DO CONTEXTO EDUCATIVO: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 3 ANOS) NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA

Carolina Caldini, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: carolina.mestrado20@gmail.com
Edison Trombeta de Oliveira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: edison.oliveira@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo integra uma pesquisa de doutorado em andamento e tem como objetivo identificar percepções e necessidades de docentes da Educação Infantil que trabalham com crianças de 0 a 3 anos na rede municipal de Sorocaba, visando subsidiar uma proposta formativa centrada no ser humano e contextualizada ao cotidiano escolar.

Para isso, apresenta-se a análise preliminar de um diagnóstico situacional, baseado nas respostas de docentes efetivos de creches municipais, obtidas por questionário. Esta análise se concentra nos desafios relatados pelos professores.

Pressupõe-se que processos formativos dialógicos e contextualizados fortalecem a identidade docente e ampliam o repertório pedagógico, sustentando-se no diálogo entre saberes científicos, experienciais e contextuais (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014).

O trabalho com crianças de 0 a 3 anos requer práticas pedagógicas sensíveis e adaptadas ao desenvolvimento infantil e à instituição, configurando a Educação Infantil como espaço de aprendizagem, cuidado e pertencimento (Kramer, 2003).

Portanto, identificar os desafios e perspectivas relatados pelos professores constitui um passo essencial para elaborar propostas de formação continuada que estejam em consonância com a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Imbernón (2011) destaca que a formação de professores vai além da atualização de conhecimentos, sendo uma oportunidade para fortalecer a identidade profissional e renovar práticas pedagógicas, devendo estar alinhada às necessidades reais do cotidiano escolar e ao contexto social e cultural dos docentes.

Ao serem estimulados a refletir sobre suas práticas e a buscar soluções para os desafios do cotidiano escolar, os professores desenvolvem uma maior capacidade de autogestão e tomada de decisões, o que contribui para sua valorização e para o fortalecimento de sua identidade profissional (Nóvoa, 2009).

Nessa perspectiva, mapear o contexto reforça o compromisso de reconhecer e valorizar a voz dos docentes, cujos saberes são essenciais para ressignificar o papel social da creche e superar a concepção assistencialista ainda existente. Ao adotar uma abordagem centrada no ser humano, busca-se promover soluções formativas mais colaborativas e engajadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente, sobretudo na Educação Infantil, deve ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e situado, que articula saberes acadêmicos, profissionais e cotidianos.

Segundo Tardif (2014), o professor constrói sua identidade a partir da fusão de múltiplos saberes: o saber da formação universitária, o saber da experiência profissional e o saber das interações com os demais atores da prática educativa. Ou seja, de acordo com o autor, os saberes docentes resultam de um acúmulo histórico de experiências, reelaboradas no contato com pares e com a realidade da escola.

Nóvoa (2009) reafirma esse processo ao compreender a formação como um espaço que ultrapassa a dimensão individual e se constitui no coletivo, em um movimento colaborativo de construção de saberes. Desse modo, os professores têm a possibilidade de refletir criticamente sobre suas práticas e os diferentes cenários em que atuam, reconhecendo que cada trajetória profissional é atravessada por experiências singulares.

No campo específico da Educação Infantil, autoras como Oliveira-Formosinho (2002) e Kramer (2003) destacam que a formação deve contemplar, de forma articulada, aspectos pedagógicos e afetivos, uma vez que as singularidades das crianças configuram práticas essenciais dessa etapa educacional. Essa perspectiva ajuda a superar a visão assistencialista historicamente associada às creches, reafirmando a criança como sujeito de direitos (Brasil, 2009).

O cotidiano da Educação Infantil ainda enfrenta obstáculos, sobretudo no que diz respeito à ausência de políticas efetivas de formação em serviço. Embora a formação continuada seja considerada essencial para a qualificação docente, sua implementação nas redes de ensino permanece restrita, tanto em termos de frequência quanto de profundidade.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) surge como alternativa, permitindo que os professores conciliem demandas escolares com atualização profissional, oferecendo aprendizagem flexível e personalizada por meio de tecnologias digitais (Moran, 2015).

3 METODOLOGIA

Como metodologia, adotou-se o Design Centrado no Ser Humano (*Design-Based Research*), que valoriza a escuta dos participantes e a análise de suas experiências para desenvolver soluções formativas alinhadas à realidade escolar. Trata-se de um modelo iterativo e colaborativo, aplicado em intervenções educacionais, cujas etapas incluem: análise do problema, elaboração da intervenção, testagem e avaliação, e reformulação com geração de princípios de design (Reeves, 2000).

O levantamento de dados foi realizado por meio de questionário estruturado, composto por perguntas abertas e fechadas, encaminhado às escolas de Educação Infantil com atendimento em creches do município. O instrumento foi direcionado a professores efetivos, considerando que, pela experiência acumulada e pelo tempo de atuação na rede, esses profissionais conhecem de forma mais aprofundada o contexto escolar. No total, foram coletadas 24 respostas, no período de 27/03/2025 a 04/05/2025.

A análise foi predominantemente qualitativa, com apoio de recursos quantitativos para organizar temas e categorias, utilizando leitura exploratória, categorização temática e triangulação com a literatura. Para tanto, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise preliminar das respostas dos docentes de creche (0 a 3 anos) da rede municipal de Sorocaba evidencia demandas relacionadas a aspectos

organizacionais, estruturais e culturais do contexto escolar. A inclusão emerge como um desafio central, especialmente em situações envolvendo crianças com comportamentos considerados desafiadores, mas sem diagnóstico formal.

Mesmo que a ausência de laudo não deva impedir práticas inclusivas (Mantoan, 2003), nas creches analisadas ela restringe o acesso a apoio especializado e sobrecarrega os professores, evidenciando a necessidade de formação continuada integrada ao cotidiano escolar.

A superlotação das turmas e a visão assistencialista de muitas famílias, que enxergam a creche apenas como espaço de guarda, reduzem o reconhecimento de seu potencial educativo e dificultam sua consolidação como ambiente de desenvolvimento e direito das crianças (Rosemberg, 2014).

Os relatos indicam insatisfação dos docentes com a formação continuada, principalmente pela falta de oportunidades no horário de trabalho ou nos momentos de trabalho pedagógico coletivo. Frequentemente, esses momentos são ocupados por recados administrativos e tarefas operacionais, esvaziando sua função formadora.

Segundo Nóvoa (2009), para que a formação docente seja realmente significativa, é necessário que ela ocorra inserida na rotina do trabalho e favoreça espaços de troca, reflexão e construção coletiva entre pares.

Tardif (2014) ressalta que o desenvolvimento profissional exige tempo e ambiente adequados; quando a formação é limitada a comunicados ou fora do expediente, desvaloriza-se o aprendizado docente e compromete-se a qualidade das práticas pedagógicas. Adicionalmente, o autor evidencia que muitos professores se sentem desmotivados a participar de cursos que, em sua percepção, não oferecem benefícios concretos para sua prática diária ou desenvolvimento profissional.

Chiare e Rausch (2013) destacam que as dificuldades para promover a formação continuada estão relacionadas ao tempo disponível, à sobrecarga de trabalho e à organização das equipes, elementos que comprometem a continuidade e a qualidade dos processos formativos.

Nesse viés, a EaD, ao integrar flexibilidade, acessibilidade e diversidade de recursos, potencializa as oportunidades de aprendizagem docente (Moran, 2015). Quando articulada às demandas concretas da prática escolar e vinculada

ao contexto institucional e às necessidades reais de cada rede de ensino, essa modalidade pode favorecer maior engajamento nos processos formativos, contribuindo para atenuar situações de desinteresse e desmotivação entre os professores.

Os desafios apresentados impactam diretamente a identidade profissional dos docentes. Conforme Nóvoa (2009), a identidade do professor é constantemente tensionada pelas múltiplas funções exigidas na educação infantil e pela busca de reconhecimento de seu papel formador.

Assim, as condições evidenciadas no diagnóstico influenciam não apenas a prática docente, mas também a forma como os profissionais se percebem e são reconhecidos no processo de desenvolvimento integral das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise preliminar evidencia um contexto desafiador, com demandas por inclusão, formação continuada, valorização docente e reconhecimento da creche como espaço educativo. A escuta dos professores e a consideração de suas necessidades fortalecem práticas educativas significativas.

O Design Centrado no Ser Humano legitima o processo, integrando teoria e prática e promovendo engajamento. Superar esses desafios requer políticas de valorização, condições de trabalho adequadas, formação contínua articulada à prática e apoio à inclusão de crianças com deficiência.

Quando pautada no protagonismo docente e na colaboração, a formação continuada transforma o cotidiano escolar. O estudo evidencia, assim, a necessidade de consolidar políticas locais que reconheçam a singularidade das creches e assegurem o exercício pleno do direito à educação na primeira infância.

O fortalecimento da formação docente, articulado ao contexto real de trabalho, configura um caminho essencial para uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e a valorização de seus educadores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CHIARE, L. G.; RAUSCH, R. B. Formação continuada de professores da educação infantil: possibilidades, desafios e perspectivas. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 24–39, 2013. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/72. Acesso em: 8 ago. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do possível. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 10. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* CONVERGÊNCIAS midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf . Acesso em 19 jul. 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A formação em contexto**: uma estratégia de integração. Porto: Porto Editora, 2002.

REEVES, T. C. Enhancing the worth of instructional technology research through "design experiments" and other development research strategies. *In*: INTERNATIONAL PERSPECTIVES OF INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY RESEARCH FOR THE 21ST CENTURY, 2000, New Orleans. **Anales** […]. New Orleans: American Educational Research Association, 2000. p. 1-15.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade na educação Infantil. *In*: SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. (org.). **Educação infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014. p. 169-185.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA PRESENTES NAS REDES SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Rafael Da Róz, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafaeldaroz@hotmail.com
Maria Alzira de Almeida Pimenta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) modificaram as formas como interagimos socialmente, como produzimos cultura e construímos conhecimento. Como desdobramento, a mídia, antes analógica, também está digitalizada e acessível a professores e a estudantes, para o uso dos diversos *gadgets* (*smartphones, tablets*, computadores pessoais etc.). Por isso, é urgente que se prepare professores e estudantes para lidarem com a tecnologia e a midiatização da vida.

A aplicação da tecnologia na educação não é recente, tendo em vista que, desde o século XX, diferentes tecnologias foram utilizadas para metodologias e procedimentos avaliativos amparados, que permitiam por exemplo, abordagens mais estruturadas no processo de ensino, principalmente em escolas técnicas e/ou universidades. Neste aspecto, compreender a maneira como a tecnologia está posta na educação atualmente e relacionar seu funcionamento a partir das mídias, cada vez mais digitais, se faz necessário, visto que possibilita não somente encontrar problemas relacionados ao seu uso, mas também propor diferentes formas de dirimir tais problemas.

Ao se pensar na forma como os estudantes analisam e interpretam os conteúdos presentes nas redes sociais, faz-se necessário refletir sobre como lidam com esse conteúdo, ou seja, como os analisam e criticam. A pesquisa é guiada pela questão: como os professores analisam e avaliam os conteúdos de Geografia presentes nas redes sociais? Desta questão, advém o objetivo geral: compreender como os professores de Geografia avaliam os conteúdos presentes nas redes com relação ao seu compromisso com a verdade e a ética; os objetivos específicos: a) descrever os conteúdos veiculados em canais e como abordam a verdade e a ética e; b) identificar a percepção, análise e avaliação de professores sobre os conteúdos.

Este trabalho é parte da pesquisa, desenvolvido para o componente curricular de Elaboração de Projeto de Pesquisa em Educação (Uniso), do curso de mestrado, e fará parte da dissertação final do primeiro autor.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da noção de “sociedade em rede” de Castells (2003), compreende-se que vivemos uma nova forma de organização social em que os fluxos de informação se sobrepõem às estruturas tradicionais de autoridade e controle. Schwartz (2003) aponta ainda a necessidade de romper com o marketing da “inclusão digital” e reforça que é necessário romper com a ideia propagandista de inclusão, ou seja, incluir para quê? Com qual finalidade? Por isso, é ainda mais necessária a compreensão do que se publica e do que se consome *online*.

Neste contexto, as informações circulam em instituições formais, como a escola, e também em diferentes plataformas virtuais, acessíveis pela internet, num processo descentralizado e dinâmico. Lévy (1999), ao conceber a ideia de “inteligência coletiva”, aponta o potencial da Internet como espaço colaborativo de construção do saber, baseado na interconexão de múltiplas competências individuais. Jenkins (2006), ao falar sobre a cultura da convergência, sinaliza a dificuldade de separar as mídias tradicionais das mídias digitais, alerta para a necessidade de transpor a mera transmissão de conhecimentos, além disso, dá pistas de como realizar diferentes análises nas plataformas digitais. O autor argumenta ainda que é preciso que a educação e a escola preparem professores e estudantes para um “comportamento” adequado no ambiente virtual, favorecendo a colaboração, por exemplo.

Na educação, essas transformações trazem novos desafios à escola e aos educadores, principalmente quanto ao uso pedagógico das redes sociais, seja como ferramenta de ensino-aprendizagem, seja como objeto de estudo em si. Recuero (2009), ao analisar as dinâmicas comunicacionais nas redes sociais, traz um importante elemento para se pensar esses desafios, ao enfatizar que o valor da informação nesses ambientes está profundamente ligado às redes de confiança, à reputação digital e aos vínculos interpessoais.

Para lidar com os desafios trazidos pela digitalização e midiatização, Ferrés e Piscitelli (2015) defendem a urgência de se desenvolver a Competência Midiática como algo que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes e organizam sua aplicação em seis diferentes dimensões. Perrenoud (1999) aponta que competência seria a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos — como conhecimentos, habilidades e informações — para enfrentar e resolver uma situação complexa.

Fantin (2011) aponta que o letramento e a alfabetização midiática estão diretamente ligados à capacidade de “ler e escrever” criticamente as mídias. Com relação a Educação Midiática em si, Buckingham (2010) reforça que não pode ser compreendida como uma solução individualista para um conjunto mais amplo de problemas sociais e que, já que a mídia está em todos os lugares, refletir sobre seus usos eficazes e conscientes é fundamental. Segundo o autor, a educação midiática deve abranger aspectos da leitura, produção criativa e análise do contexto, produzindo uma abordagem crítica sobre as mídias.

Como a análise pretendida, nesta pesquisa, envolve a ética e a verdade, escolheu-se a perspectiva de Aristóteles, que define a ética como o caminho para que o ser humano viva bem e feliz de maneira duradoura, ou seja, é o aperfeiçoamento do caráter e a prática das virtudes para o bem maior, social. Savater (1991), ao atualizar o conceito aristotélico, propõe que a ética passa pela liberdade e a responsabilidade, garantindo também a “arte de viver bem”, levando em consideração o pensar nas consequências, melhorando por fim, nossa convivência em sociedade.

As ideias de “verdade” e “desinformação” também fazem parte do arcabouço teórico desta pesquisa, visto que estão intrinsecamente ligadas à difusão de conteúdos pelos usuários do mundo virtual. Arendt (1967) apresenta os conceitos de verdade factual, ou seja, comprovável por fatos, e verdade racional, a partir do raciocínio lógico. Também propõe que a desinformação é uma manipulação deliberada das verdades de fato, criando uma realidade artificial para servir a interesses de poder, o que mantém as relações de poder e pode, por consequência, minar a democracia, por exemplo.

3 METODOLOGIA

No intuito de contribuir para a reflexão que precisa embasar a formação de professores, o tema central desta pesquisa é a avaliação de professores sobre os conteúdos da área de Geografia presentes em Redes Sociais.

Esta pesquisa está pautada no que propõe Minayo (1993) quanto a pesquisa social e qualitativa, como aquela que se debruça sobre questões muito particulares que não podem ser completamente quantificadas. Como técnica de coleta de dados, será utilizada uma adaptação da netnografia, na definição de Kozinets (2014): uma forma de estudo etnográfico para estudar as comunidades e as comunicações *online*.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa estão organizados nas seguintes etapas: a) Revisão teórica e conceitual: elaboração do Estado da Questão a ser realizado com base em pesquisas em plataformas de divulgação científica.; b) Aplicação de questionários: aplicação de questionários aos professores a fim de identificar quais os principais canais acessados no *Youtube* e as principais páginas acessadas no *Instagram* e qual a percepção deles sobre os conteúdos presentes nesses ambientes; c) Análise das respostas dos questionários a partir do paradigma indiciário de Ginzburg (1986) - técnica que seleciona fragmentos da “fala” dos participantes da pesquisa para, posteriormente, construir indícios, que permitem a compreensão de suas percepções; d) Grupo Focal: com professores que aceitarem o convite a fim de identificar se as percepções se alteram quando colocados em grupo e compreender se os indícios se confirmam.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Este projeto concentra-se na necessidade de compreender como os professores percebem, analisam e se relacionam com os conteúdos de Geografia que circulam nas redes sociais, considerando o crescente impacto dessas plataformas na formação de opinião e na veiculação de informações. Ao investigar as percepções docentes, busca-se não apenas identificar lacunas, mas também apontar caminhos para um uso mais ético das mídias digitais e oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o fortalecimento da Educação

Midiática como ferramenta indispensável na formação de professores comprometidos com a ética e a verdade na era digital.

Espera-se, portanto: a) identificar e descrever a percepção dos professores a respeito dos conteúdos de Geografia presentes nas redes sociais; b) analisar o compromisso dos conteúdos com a verdade e a ética; c) a partir do realizado nos itens a e b, refletir sobre a formação de professores compromissada com as premissas da Educação Midiática.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 01 set. 2025.

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. *In*: MORAES, D. (org.). **Por uma outra comunicação:** mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor,** Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor. Acesso em: 01 set. 2025.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores**. Lumina**, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183. Acesso em: 01 set. 2025.

GUTIERREZ-MARTIN, A.; PINEDO-GONZÁLEZ, R.; GIL-PUENTE, C. Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. **Comunicar: Revista Científica de Educomunicación**, n. 70, v. XXX, 2022.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: ALEPH, 2006.

KOZINETS, R. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74611, 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación,** n. 43/7, 10 sep. 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade**.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RECUERO, R. Redes Sociais na Internet. **Redes sociais na internet.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura) 206 p.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. Tradução: Mônica Stahel. Editora Anel, Sâo Paulo, 1991. Disponível em: https://www.kufunda.net/publicdocs/savater-etica-para-meu-filho.pdf. Acesso em: 01 set. 2025.

SCHWARTZ, G. Educar para a emancipação digital. *In*: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (org.). **Reescrevendo a educação:** propostas para um Brasil Melhor. São Paulo: Ática-Scipione, 2003.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TECNOLOGIA 4.0 NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO DE SOROCABA/SP

Maura Aparecida Soares Senno, SEDU Sorocaba.
E-mail: mapsenno@gmail.com
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, Sorocaba/SP estabeleceu seu atendimento à Educação Especial (EE) a partir do ano de 1993, quando foram implantadas políticas públicas inclusivas municipais por meio de uma parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Já sua evolução tecnológica acentuou-se a datar de investimentos e parcerias a partir de 2011 com a inauguração do Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação (CMCTI), voltando-se também às perspectivas educacionais, além das industriais que, embora segmentos aparentemente distintos, convergem num papel atual e inclusivo de desenvolvimento cidadão.

Dessa forma, o cenário histórico da tecnologia na EE do município é marcado por uma evolução gradual que parte de arcabouços legais e epistemologias que ampliaram tanto seu atendimento, como a inserção de Tecnologia nessa atividade, direcionados a investimentos em inovação já preconizados pela integração de Tecnologia Assistiva (TA) que teve como principal base o Plano Municipal de Educação (2015-2025) (PME 2015-2025).

Assim, este estudo visa compreender a história da Tecnologia na práxis da EE do Ensino Fundamental I de Sorocaba/SP sob as condições de recursos materiais, formações e projetos pedagógicos direcionados a este segmento, visando contribuir com reflexões e novas perspectivas para sua utilização, uma vez que, cada dia mais presentes no cotidiano educacional, as chamadas tecnologias emergentes como inteligência artificial, internet das coisas, realidade virtual e impressão 3D, possibilitam ações educacionais além da própria inclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A tecnologia 4.0 está atrelada a uma nova configuração social mediante revolução industrial, desde a primeira revolução, a chamada mecânica, ao surgimento da eletricidade e dos computadores (Camargo, 2021), surgindo juntamente com esse novo cenário de conectividade, velocidade, informação e produtividade, considerado um conjunto de soluções digitais, derivadas das demandas da Indústria 4.0, se fazendo presente também em áreas como saúde e educação (Moura, 2018).

Nesta perspectiva, Sorocaba planejou um programa de modernização educacional e tecnológica (EDUTEC) de 3 eixos, com ações pedagógicas e administrativas com foco em Tecnologia, Inovação e Ciência (Sorocaba, 2024).

Referente à Educação Especial, a cidade já se organizava conforme Constituição Federal de 1988 (CF/88) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (LDBEN/96), ofertando o AEE em salas de recursos multifuncionais (SRM) aos alunos portadores de deficiência, visando garantir o acesso, a permanência, participação e a aprendizagem, por meio de recursos e serviços que diminuíssem barreiras e promovessem seu desenvolvimento integral. Hoje, Sorocaba dispõe de 50 SRM para o AEE em suas 59 unidades de Ensino Fundamental I e 04 salas itinerantes (Sorocaba, 2021).

Contudo, a principal tecnologia que é direcionada ao público alvo da Educação Especial é a assistiva, que é um recurso que restitui, em alguma medida, a integridade humana, ampliando as possibilidades de interação, mobilidade, independência e qualidade de vida (Conde, 2017; Corrêa, 2021).

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 (LBI/2015), essa tecnologia compreende-se como equipamentos, dispositivos, estratégias, práticas e serviços que atendem de forma individualizada e específica (Brasil, 2015). Na educação, os recursos são mais voltados às questões de locomoção e de acessibilidade em computadores e tablets (Brasil, 2009a).

Em Sorocaba, os poucos investimentos específicos à Educação Especial sob viés tecnológico se embasam nas metas da Base Nacional do Currículo Comum (BNCC) (2018), Plano Municipal de Educação (PME) (2015), Marco Referencial de Sorocaba (MRS) (2017), com óculos assistivos *Orcam MyEye* para alunos com deficiência visual/baixa visão, tablets, *Chromebook* para as

SRMs, materiais pedagógicos específicos (Sorocaba, 2022) e algumas formações presenciais aos docentes do ensino regular e profissionais de apoio ao público-alvo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva que relaciona os dados por meio de revisão conceitual e bibliográfica, pesquisa documental, informações públicas da rede de ensino de Sorocaba/SP e matérias em cadernos digitais.

As fontes primárias compreendem as legislações primas como CF/88, LDBEN/96, LBI/2015, incluem documentos oficiais da Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU), como PME, MRS, além de cadernos de orientações, instruções normativas, relatório da Avaliação Institucional 2022 e manuais pedagógicos das plataformas digitais oficiais do município.

As fontes secundárias abrangem livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam políticas educacionais voltadas às Educação Especial, TA, formação docente e tecnologia.

O procedimento envolve: (1) levantamento e sistematização bibliográfica voltados ao que se referem sobre Educação Especial e Tecnologia; (2) análise de políticas e processos institucionais à luz dos investimentos de tecnologia no segmento de educação escolhido; (3) interpretação dos dados a partir de tabulação da Avaliação Institucional com as respostas das escolas de Ensino Fundamental I, considerando a historicidade e a totalidade como princípios orientadores nesta pesquisa (Bardin, 2016; Cellard, 2012; Marconi, 2017).

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Pôde-se observar que as relações pedagógicas entre tecnologia e Educação Especial ainda são um grande desafio a ser compreendido, desde maior investimento financeiro como legitimação das especificidades que a modalidade exige.

Em última e única divulgação do relatório da Avaliação Institucional em 2023, com publicação dos resultados de 2022 sobre a Educação Especial, foram descritas desde a falta de funcionários especializados, de formação específica,

de materiais de tecnologia assistivas e o fato de não ter a SRM em sua unidade escolar para o AEE. Apresentaram também resultados positivos no investimento de material pedagógico geral, mas negativos para os assistivos, bem como em formação para sua utilização.

Os resultados apontam que, embora haja consonância dos documentos voltados aos planos de educação, em relação à aquisição de materiais assistivos e à formação de professores no uso destes, há severas críticas de que os planos não detalham *como* os professores devem ser preparados para utilizar as tecnologias de forma pedagógica inclusiva, significativa e eficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e resultados visam apresentar o histórico de investimentos e do uso das tecnologias na práxis pedagógica da Educação Especial de Sorocaba, a partir das literaturas e dos documentos que foram relacionados ao objeto da pesquisa, uma vez que os dados coletados compreendem os marcos legais existentes e divulgados pela rede municipal.

Considerando que Sorocaba possui investimentos em tecnologias e práticas educacionais voltadas ao uso, principalmente a partir de 2021, direcionar melhor os investimentos em recursos e formação para os profissionais da Educação Especial, seria no mínimo, uma forma de tornar o ensino mais inclusivo.

A pesquisa visou contribuir com novos olhares diante do processo histórico, bem como auxiliar em demais estudos que se fazem necessários para aprofundamentos de práticas, demais políticas públicas e ações voltadas às tecnologias aqui não citadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009a.
BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CAMARGO, Leonardo N.; DA LUZ, Lara Emanuele. Os impactos da quarta revolução industrial na educação: Contribuições de Byung-Chul Han. **Revista Paranaense de Filosofia**, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2021. DOI: 10.33871/27639657.2021.1.1.5894. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/rpfilo/article/view/5894. Acesso em: 07/06/2025.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos*.* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação & Realidade***,* Porto Alegre, v. 33, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698163600. Acesso em: 17 jun. 2025.

CORRÊA, Luiza A.; TANIGUTI, Gustavo; FERREIRA, Karolyne. **Tecnologias digitais aplicadas à educação inclusiva***:* fortalecendo o desenho universal para a aprendizagem. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2021. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Tecnologias-digitais-aplicadas-a-educacao-inclusiva-relatorio-completo- IRM.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa***.* 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOURA, Flávio; OLIVEIRA, Caio C. Tecnologia 4.0 e a reinvenção das práticas sociais. **Revista de Inovação e Tecnologia,** v. 6, n. 2, p. 38–46, 2018. Disponível em: https://rit.openjournalsolutions.com.br/index.php/rit/search/search?csrfToken=02fc7249fd025327a6 b9bc28c880b16e&query=tecnologia+4.0. Acesso em: 08 set. 2025.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba**. Lei nº 3.601 de 14 de junho de 1991**. Dispõe sobre atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais. Sorocaba, 1991.

SOROCABA. Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação. **Lei nº 9672 de 20 de julho de 2011.** Dispõe sobre o Sistema de Inovação de Sorocaba, 2011.

SOROCABA. Prefeitura de Sorocaba anuncia projeto Conect@. **Agência de Notícias da Prefeitura de Sorocaba**. Sorocaba, 28 set. 2021. Educação. Disponível em: https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/prefeitura-de-sorocaba-anuncia-projeto-conect/. Acesso em: 08 jun. 2025.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação. **Instruções Normativas nº 26 e 30 de 27 de setembro de 2021.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e alunos do público alvo. Sorocaba, SEDU, 2021.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação. **Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorocaba.** Sorocaba: SEDU, 2017.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação**. Orientações para o Planejamento 2021:** Educação, Comunicação e Tecnologias. Sorocaba, SEDU, 2020. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/15ENHzz39wPUW8f37aRxdeGIyOIb3d0L9IDatCjRJYMY/edit?tab=t.0. Acesso em: 07 jun. 2025.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Sorocaba:** 2015-2025. Sorocaba, 2015.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação**. Relatório da Avaliação Institucional 2022 – Ensino Fundamental.** Sorocaba, 2023. Disponível em: https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/relatorio-da-avaliaco-institucional-2022-ensino-fundamental.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório EDUTEC 2021-2023.** Sorocaba, 2024. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1CmDtZojKkte6n_eFuV9UftMg7iiRIxQWUTMy5YWfuLo/edit?tab=t.0. Acesso em: 09 jun. 2025.

CAMINHOS DO EXÍLIO: O ACOLHIMENTO DOS INTELECTUAIS LATINOAMERICANOS NAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO DURANTE OS ANOS DE 1970 E 1980

Michael Eric de Toledo, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: michaeltoledo084@gmail.com
André Pires, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: andre.pires@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho busca discutir o processo de inserção dos intelectuais exilados de países latino-americanos que chegaram ao Brasil durante os anos de 1970 e 1980, fugindo das perseguições políticas promovidas pelos governos ditatoriais em seus países de origem. Analisaremos como esses indivíduos se utilizaram das redes de solidariedade para serem integrados nas universidades brasileiras durante o período, nos concentrando sobretudo em como se deu esse fluxo dentro na PUC-SP e da UNICAMP, que ao que tudo indica, por estudos preliminares, são importantes polos desse processo. A pesquisa se utilizará dos conceitos de campo e *habitus* de Pierre Bordieu e do conceito de “redes de sociabilidade intelectual” de Jean-François Sirinelli, para compreender a movimentação e colocação profissional desses indivíduos, mesmo em meio a um regime autoritário. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se concentrará na análise dos documentos oficiais produzidos pelas universidades no período, assim como das revistas acadêmicas buscando rastrear as conexões entre os intelectuais exilados e não exilados e compor assim as redes em que estavam imersos. Esse trabalho se insere em um espaço pouco pesquisado dentro do universo acadêmico, uma vez que há uma concentração maior nas discussões sobre brasileiros que tiveram de buscar o exílio, ou nas trajetórias individuais de exilados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Para desenvolvimento dessa pesquisa os conceitos de *Campo* e *Habitus* oferecido por Pierre Bourdieu certamente oferecerão as ferramentas para iniciar essa pesquisa. O conceito de *Habitus* deve ser entendido como "uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida,

julgamentos políticos, morais, estéticos" (Vasconcelos, 2002, p. 79). Já o conceito de *Campo* deve ser compreendido como "um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo" (Pereira, 2015, p. 341).

Para aprofundarmos a compreensão do universo intelectual das universidades brasileiras dos anos de 1970 e 1980, faremos ainda o uso do conceito de *rede de sociabilidade intelectual* (ou múltiplas redes conectadas e inter-relacionadas), proposta pelo historiador Jean-François Sirinelli (2003). Seu trabalho nos oferece um caminho de análise não só sobre as formas como os intelectuais se relacionam entre si e com a sociedade da qual fazem parte, mas também suas afinidades identitárias e eletivas, e sobretudo como tudo isso de certa forma condiciona, ou ao menos os direciona, quanto a determinados posicionamentos políticos e ideológicos, transparecendo consequentemente em suas produções, discursos ou ações.

3 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, esse trabalho buscará inicialmente compor um quadro geral dos intelectuais estrangeiros que foram absorvidos pelas universidades paulistas (PUC-SP e UNICAMP), durante os anos de 1970 e 1980. Para tanto, buscasse diversas fontes documentais como documentação pedagógica, revistas acadêmicas e entrevistas, embora essas fontes tenham se revelado um grande desafio.

A luz do conceito de "redes de sociabilidade intelectual" (ou múltiplas redes conectadas e inter-relacionadas), esperamos ter um caminho de análise não só sobre as formas como os intelectuais se relacionavam entre si, mas também como o faziam em relação à sociedade da qual faziam parte.

Em um segundo momento, a partir da composição dessas múltiplas redes, esperamos poder realizar o entrecruzamento das trajetórias desses indivíduos e das instituições as quais faziam parte, e assim conseguir compor um desenho geral dos caminhos por onde o exílio e a solidariedade entre esses indivíduos, acabou conduzindo todo um grupo de pessoas, marcando diversas vidas e a história do ensino superior no país.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Essa pesquisa, embora ainda em fase inicial, tem se deparado com dificuldades em relação ao acesso às fontes e também a produção bibliográfica sobre essa temática. Tanto os arquivos da PUC-SP, quanto da diocese de SP possuem um acesso um tanto restrito ou mesmo impossibilitado, devido a falta de catalogação do acervo. O contato com alguns personagens que fizeram parte desse processo, como o advogado Luis XXXX, também se revelou um tanto complexo, não oferecendo muitos caminhos para o desenvolvimento do trabalho.

Do ponto de vista da produção, as primeiras tentativas de busca, realizadas durante o mês de abril de 2024, consideraram como palavra-chave o termo “intelectuais”, chegando a mais de 5000 resultados. Realizando o recorte pela área de “educação”, e limitando aos últimos 5 anos, esse resultado se reduz a 183 resultados.

Ao analisar previamente os títulos apresentados foi possível observar uma predominância de pesquisas biográficas ou centradas em figuras individuais. Além disso, somente 17 títulos sugerem como recorte temporal as décadas de 1960, 1970 e 1980, ou se referem a “ditadura”, “regime militar” ou qualquer outra terminologia que estaria próxima do que é proposto neste estudo. Ao repetir o processo, usando ainda a mesma palavra-chave, mas limitando a área a história, dentro dos últimos 5 anos, chegamos a 277 resultados. Acrescentando um segundo termo chave “1964”, o número cai para 144. Se substituirmos o segundo termo chave por “exilados”, chegamos somente a 20 resultados, denotando como os recortes propostos são de difícil desenvolvimento e abarcam poucas produções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todas as dificuldades, a pesquisa se revela como um grande desafio a ser superado, mas elucida ao mesmo tempo o quanto se faz necessária, já que ilustra um momento importantíssimo da história de nosso país e carece de reflexão em muitos aspectos. A própria escassez de trabalhos nessa direção, deixa claro o quanto o processo de pesquisa sobre essas temáticas acaba sendo cheio de barreiras a serem superadas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Maria Aparecida de. As especificidades do regime militar brasileiro: abordagem teórica e exercício empírico. *In:* REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). **Intelectuais, história e política (séc. XIX e XX).** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

BORDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org). **Bordieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BORDIEU, Pierre. As condições sociais da circulação internacional das ideias. **Enfoques**: Rio de Janeiro, v.1, n. 01, p. IV– 117, 2002. Disponível em: http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/12/7.

BORDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

BORDIEU, Pierre. **O sociólogo e o historiador:** Pierre Bourdieu e Roger Chartier. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSTA, Adriane Vidal; MAIZ, Claudio (org.). **Nas tramas da "cidade letrada":** sociabilidade dos intelectuais latinoamericanos e as redes transnacionais**.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GASPARI, Elio. **A ditadura derrotada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar:** cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. **A ditadura militar argentina 1976 - 1983:** Do golpe de Estado a restauração democrática. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

PEREIRA, Elaine A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723816322015337/pdf_97. Acesso em: dez. 2019.

SANJURJO, Liliana L. **Narrativas do exílio argentino no Brasil:** nação, memórias e identidades. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia da UNICAMP, Campinas, 2007.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. RJ: EdFGV, 2003.

SIRINELLI, Jean-François; RIOUX, Jean-Pierre. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Gustavo José Bragio, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).
E-mail: gustavo.bragio@unesp.br.

1 INTRODUÇÃO

A formação superior é um dos componentes para a transformação social, mas, por vezes, assim como tantas outras coisas, é submetida às demandas do mercado neoliberal. A lógica capitalista, como aponta Marx, a transforma em um produto mercantilizado para atender a essas demandas. E dentro desse espectro, Traspadini (2018) analisa como o capital transnacional molda o setor educacional no Brasil. A concentração de capital resulta em um modelo focado no lucro, que muitas vezes sacrifica a qualidade e a formação cidadã, reforçando a visão de que a educação é um mero produto para o mercado e para a manutenção do *status quo*, limitando assim a sua potencialidade emancipadora.

Alves e Gonçalves (2019), também trazem contribuições importantes para o contexto da educação enquanto produto de um (não tão) novo mercado. Os autores apresentam críticas fundamentais ao “comércio educacional”, que cada vez mais torna-se um negócio lucrativo.

Ao revisitarmos Freire, verificamos que a formação do educando, nesse contexto mercadológico, se alinha a uma educação bancária, a qual prioriza o ajustamento das necessidades de ensino aos interesses do capital e das classes dominantes, distanciando assim o sujeito de sua autonomia e liberdade. Funda-se uma sociedade com sujeitos passivos que muito se ajustam ao mercado e pouco produzem nele transformação.

Considerando a presente influência da lógica produtivista e capitalista na educação superior brasileira, e em contraste com a perspectiva de formação libertadora e autônoma proposta por Paulo Freire, busca-se com essa pesquisa entender a atualidade educacional no Brasil e como a mercantilização do ensino superior impacta na formação acadêmica e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes universitários.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A educação, um direito humano fundamental para a reprodução social e a transmissão de conhecimento, está sendo desvirtuada pela crise estrutural do capitalismo. O sistema, em sua busca por lucro, transforma bens essenciais como a educação em mercadorias especuladas (Alves; Gonçalves, 2019, p. 3).

Conforme aponta Traspadini (2018, p. 42) essa crise, que afeta a humanidade em sua totalidade, se manifesta na apropriação e mercantilização de bens comuns como ar, água, saúde e cultura, revelando uma exploração sem precedentes para a acumulação capitalista.

Um ponto crucial dessa transformação é a separação entre o valor de uso e o valor de troca. A produção desvincula-se da carência e das necessidades humanas genuínas, sendo subordinada à reprodução e valorização do capital (Alves; Gonçalves, 2019, p. 6-7). Assim, o homem é objetificado, e suas necessidades são preteridas em favor da acumulação. Essa lógica é intensificada pela subordinação da força de trabalho ao capital, resultando em um trabalho "coisificado" que gera lucros concentrados em poucas mãos (Traspadini, 2018, p. 39-43).

No contexto do trabalho, Marx entende-o como o “intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza” (Marx, 1985a *apud* Gois, 2017, p. 2), fundamental para a vida e a autotransformação humana. No entanto, o capitalismo o converte em trabalho abstrato, cujo objetivo principal é a produção de mais-valia. Essa exploração do trabalho vivo é acompanhada pela apropriação de forças de trabalho subsidiárias, como o trabalho feminino e infantil, e pela intensificação da jornada de trabalho.

A universidade, inicialmente concebida com uma vocação humana, perdeu essa característica ao final do século XIX, assumindo uma função de produção de ciência e profissionalização (Alves; Gonçalves, 2019, p. 11). Sob a lógica do capital, ela se torna um motor para sua reprodução ampliada, com a produção de diplomas, onde a quantidade muitas vezes suplanta a qualidade da formação crítica.

Conforme levanta Alves e Gonçalves (2019, p.13) organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), exerceram influência direta nas políticas educacionais brasileiras,

promovendo uma reforma que alinhasse o ensino superior às exigências do mercado internacional. Essa influência defendeu a tese de que o ensino superior teria mais características de um bem privado do que público, sugerindo que o Estado deveria focar no ensino básico e deixar o superior para a iniciativa privada.

Essa orientação resultou em uma expansão notável das universidades particulares, que, ironicamente, foram financiadas pelo próprio governo através de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (Alves; Gonçalves, 2019, p. 16-17). Esse redirecionamento de recursos não somente criou uma espécie de privatização do ensino superior como também transformou as universidades em um grande negócio lucrativo.

As consequências dessa mercantilização são a precarização da formação acadêmica e profissional. Além disso, a autonomia universitária e a liberdade acadêmica são comprometidas, com a pesquisa sendo induzida por interesses de fundações privadas e do mercado, e não necessariamente pelo bem-estar social. O produtivismo acadêmico quantifica a produção científica, convertendo a riqueza da produção de ciência em uma mera produção de riqueza de volumes (Adunicamp, 2005 *apud* Alves; Gonçalves, 2019, p. 21-22).

Nesse cenário, a pedagogia de Paulo Freire surge como uma alternativa crítica e transformadora. Freire defende a educação como prática da liberdade, contrapondo-se radicalmente à educação bancária (1987, p. 42). Para ele, ensinar não é uma simples transferência de conhecimento, mas sim "criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (1996, p. 25) pelos próprios educandos.

O cerne da crítica freiriana reside na recusa do discurso neoliberal, que propaga a inevitabilidade de um mundo ajustado aos valores do capitalismo e, consequentemente, teme o sonho possível e a utopia necessária. Freire critica essa pós-modernidade conservadora, neoliberal, que busca a acomodação pragmática aos fatos como se fossem imutáveis. É necessário a crença de que não há mudança sem sonho, sendo a esperança uma necessidade ontológica que exige radicalidade crítica para a transformação da realidade (Freire, 1992).

A lógica do mercado, ao submeter o ensino superior à ética do lucro, transforma a formação em um modelo utilitarista que negligencia a dimensão ética e humana. Esse alinhamento faz com que a educação se torne avidamente devotada ao treinamento técnico da força de trabalho, limitando o estudante em seu permanente movimento de busca do ser mais. O educador progressista deve, portanto, desafiar o fatalismo imposto pelas ideologias dominantes, fomentando a curiosidade crítica e a oposição ao modelo educacional que serve apenas aos interesses do capital.

A pedra angular do pensamento freiriano é a consciência do inacabamento humano. Seres humanos são inconclusos e conscientes de sua inconclusão, o que os impulsiona a um "permanente movimento de busca do ser mais" (Freire, 1987, p. 47). Essa condição intrínseca é a raiz da educabilidade humana e da capacidade de intervir e transformar a realidade, em vez de apenas adaptar-se a ela.

A superação da “transitividade ingênua" para a "transitividade crítica" (conscientização) é central para Freire (1967, p. 86), como um caminho para evitar a massificação e promover a inserção crítica na realidade.

> Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? […]. Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo. E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser (Freire, 1967, p. 107).

O conteúdo programático, nessa perspectiva, não é imposto, mas emerge da investigação dos temas geradores que refletem a realidade existencial, as aspirações, dúvidas e anseios do povo (Freire, 1987, p. 53-56). Essa metodologia é conscientizadora, transformando os educandos em sujeitos ativos de sua aprendizagem e permitindo que leiam o mundo antes mesmo de lerem a palavra (p. 65).

Para Freire, a educação nunca é neutra; é uma forma de intervir no mundo. Ela possui uma natureza ética intrínseca, exigindo do educador coerência, respeito à dignidade do educando, e rejeição a qualquer forma de discriminação (1996, p. 10). O educador deve desafiar o fatalismo imposto pelas ideologias dominantes, fomentando a curiosidade crítica e a busca por conhecimento rigoroso.

> Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (Freire, 1996, p. 67).

Para combater o produtivismo e o autoritarismo de mercado, o educador deve recusar o papel de ser escravo do pacote educacional, domesticado e limitado na aventura de criar. A formação permanente autêntica exige ousadia para jamais dicotomizar os processos cognitivos dos processos emocionais, devendo se fundar na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática, garantindo a autonomia profissional e a dignidade na luta pela educação (Freire, 1993, p. 8).

A superação da dependência e da cultura que invade e caracteriza as sociedades oprimidas é um objetivo fundamental da pedagogia da liberdade. O verdadeiro desenvolvimento de uma sociedade implica que ela se torne um "ser para si" (Freire, 1987), o que exige que se negue radicalmente a alienação e se busque coletivamente a libertação, em contraposição às soluções reformistas que mantêm a hegemonia, como acontece na lógica neoliberal de uma educação produtivista.

3 METODOLOGIA

A proposta dessa pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa para investigar os impactos da mercantilização no ensino superior brasileiro (público e privado) sob a perspectiva educacional de Paulo Freire. Serão utilizados nessa revisão os artigos publicados entre 2020 e 2024, em revistas brasileiras de Educação, com classificação Qualis A1, tendo como palavras-chave de busca um ou mais dos termos: “liberalismo”, “neoliberalismo”,

"capitalismo", "mercado" e "mercantilização", correlacionados aos termos "ensino superior" e/ou "educação superior".

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como a pesquisa encontra-se em seu estágio inicial, ainda não há resultados a serem destacados, mas espera-se que sejam identificados os impactos de uma lógica produtivista e capitalista no ensino superior do Brasil, analisando como essa dinâmica restringe a formação autônoma e libertária dos estudantes, além de destacar os principais problemas inerentes a influência do mercado sobre a educação superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inexperiência democrática brasileira, presente na atualidade e enraizada em complexos histórico-culturais, reforça a urgência de uma abordagem que promova a democratização do saber e a emancipação humana, superando o modelo educacional mercantilista e buscando soluções para problemas regionais e nacionais, em um esforço contínuo para que a educação seja um bem público solidariamente compartilhado, desde a liberdade e autonomia de aprender do sujeito à promoção de estratégias que rompam o seu ajustamento social.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M.; GONÇALVES, R. M. P. Educação como mercadoria: desafios da educação superior em meio ao capitalismo em crise. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. e019025, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653651. Acesso em: 5 ago. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GOIS, J. C. S. Os fundamentos do trabalho em Marx: considerações acerca do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 1., 2017**,** Florianópolis. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180604. Acesso em: 5 ago. 2025.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

TRASPADINI, R. S. A dialética da dependência contemporânea: a educação como mercadoria. **REBELA**, v. 8, n.1, jan./abr. 2018. Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/3972. Acesso em: 5 ago. 2025.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A HEGEMONIA DA TENDÊNCIA EDUCACIONAL PRODUTIVISTA E SUAS RAÍZES AUTORITÁRIAS (1969-2024)

Rodrigo Petit, UNICAMP. E-mail: rodrigopetit@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla, cujos objetivos específicos incluíam responder à seguinte questão: qual é o contexto histórico-educacional nacional em que a Rede Pública Municipal de Educação de Limeira-SP se desenvolveu? A rede, criada pela Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997, desenvolveu-se em um contexto nacional hegemonizado pela concepção educacional “neoprodutivista”, que emergiu na década de 1990 e continua a dominar o campo educacional brasileiro até os dias atuais.

De maneira secundária, a pesquisa também teve como objetivo identificar as raízes da concepção “neoprodutivista” na educação brasileira. Essa análise foi orientada pela seguinte questão: qual é a origem histórica da concepção educacional “neoprodutivista”? Em linhas gerais, descobriu-se que essa tendência possui raízes profundas na história da educação brasileira, remontando à ideologia educacional adotada pela Ditadura Militar após o golpe de 1964. Assim, na quarta seção deste trabalho, apresentamos a origem dessa tendência no Brasil, com ênfase em seus aspectos políticos, econômicos e teóricos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A categoria “concepção educacional produtivista” foi adotada como núcleo conceitual fundamental desta investigação. Do ponto de vista histórico, essa ideologia emerge na década de 1950 e consolida-se internacionalmente a partir da década de 1960. Originada nos países capitalistas dominantes da época, com destaque para os Estados Unidos, essa concepção sustenta que a educação é um bem de produção, e não apenas um bem de consumo. Logo, é uma ferramenta decisiva para o processo de desenvolvimento econômico dos países. De acordo com Saviani (2020, p. 156), o produtivismo apresenta uma dupla face:

> [...] a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica, e a interna, que visa a dotar a escola de um alto grau de produtividade potencializando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Essa concepção tornou-se a ideologia educacional oficial no Brasil após o golpe militar de 1964 e permaneceu hegemônica nos anos seguintes, embora tenha adquirido novas nuances ao adaptar-se ao ideário neoliberal da década de 1990 e ao incorporar influências do cognitivismo construtivista. Assim, com base nesses fatores, o antigo produtivismo metamorfoseou-se, assumindo a forma do chamado “neoprodutivismo” [6].

3 METODOLOGIA

Para o percurso técnico-científico e analítico, adotou-se a seguinte estratégia, fundamentada nas diretrizes metodológicas de Groppo e Martins (2007). A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica. Foram selecionados, como fontes de pesquisa, os seguintes livros: História das ideias pedagógicas no Brasil (Saviani, 2013) e A pedagogia no Brasil: história e teoria (Saviani, 2020). Quanto à leitura e à análise das obras, adotou-se um enfoque qualitativo, utilizando-se a técnica de documentação[7].

4 PRODUTIVISMO: FUNDAMENTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E TEÓRICOS

Segundo Saviani (2008, p. 19), “a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final da década de 1960, é aquela que pode ser denominada concepção produtivista de educação”. Entretanto, a partir da década de 1990, essa tendência ressignificou-se sob a influência crescente da política econômica neoliberal no Estado brasileiro, assumindo a forma de “neoprodutivismo”. Do ponto de vista político, suas raízes históricas vinculam-se aos interesses de classe da burguesia nacional e do grande capital internacional, que juntos apoiaram o golpe militar de 1964.

---

[6] Para uma análise detalhada sobre a concepção educacional “neoprodutivista”, ver Saviani (2013, p. 425-452).

[7] Segundo Groppo e Martins (2007), a documentação consiste em um procedimento de leitura, análise e coleta metódica do material contido na bibliografia pesquisada, material que fornece respostas ao problema em questão. Esse procedimento tem como resultado final a criação de “fichas de documentação”.

O grupo de militares e tecnocratas que ascendeu ao poder em 1964 adotou o produtivismo como ideologia oficial do governo, ajustando o sistema de ensino brasileiro ao novo contexto político-ideológico. Inicialmente, foi promovida uma reforma no ensino superior, efetivada por meio da Lei nº 5.540/1968 e do Decreto nº 464/1969. Alguns anos depois, em 1971, os ensinos primário e médio também foram reformados com a promulgação da Lei nº 5.692/1971. Essa legislação não apenas reorganizou esses níveis de ensino, que passaram a ser denominados 1º e 2º graus, mas também moldou todo o sistema educacional brasileiro ao instituir a pedagogia tecnicista – implementada e disseminada em todas as escolas do país.

As reformas educacionais realizadas no ensino superior, primário e médio podem ser compreendidas como um desdobramento, no contexto da educação nacional, do modelo econômico associado-dependente adotado pelo regime militar, o qual intensificou a presença de empresas internacionais no Brasil, em sua maioria oriundas dos Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas na economia nacional, introduziu-se igualmente o modelo de acumulação capitalista dominante à época: o fordismo[8]. Esse modelo baseava-se na organização racional do trabalho fabril (taylorismo), bem como na concepção do enfoque sistêmico e nas ideias de controle do comportamento humano (behaviorismo). Em parte, o produtivismo pode ser considerado um desdobramento, no campo educacional, dessas concepções administrativas, organizacionais e comportamentais.

Do ponto de vista teórico, além das ideias já mencionadas sobre a racionalização do trabalho fabril, a concepção produtivista fundamenta-se também na “teoria do capital humano”, formulada e divulgada na década de 1960 por Theodore W. Schultz, professor de Economia da Universidade de Chicago. Em síntese, Schultz compreende a educação “como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (Saviani, 2008, p. 19). A noção de “capital humano”, ao ser introduzida no campo educacional, deu origem a uma ideologia tecnicista sobre o ensino e a organização educacional.

[8] Para uma análise detalhada da relação entre o fordismo e a educação, ver Antunes e Pinto (2018).

Essa ideologia defendia que a educação constituía, ao mesmo tempo, a base do desenvolvimento econômico de um país e um meio de valorização do indivíduo, que, ao educar-se, aumentaria seu valor no mercado em consonância com a lógica do capital. Conforme Minto (2006), ao transformar a educação em um "valor econômico", a teoria do capital humano transfere para a esfera individual as questões relativas à inserção social, ao desempenho profissional e à empregabilidade, equiparando trabalho e capital a meros fatores de produção, numa perspectiva típica das concepções econômicas neoclássicas. Além disso, legitima a crença de que os investimentos em educação devem seguir criteriosamente padrões capitalistas de rentabilidade. Fazendo um balanço crítico dessa ideologia, nas palavras de Goergen (2019, p. 1-9, grifos do autor):

> Nestes termos, não mais a formação do ser humano em suas dimensões racional, ética e estética representa o sentido e o fio condutor do processo formativo, mas a preparação e a transformação das pessoas em "capital humano", adaptado aos interesses do mercado.

Dessa forma, em um contexto cultural dominado pelos interesses do capital e sob a vigência de um regime militar, a educação converteu-se em uma estratégia de capacitação de indivíduos para atender às exigências do sistema econômico, em benefício do grande capital nacional, aliado ao capital monopolista internacional. Por fim, esse processo resultou na burocratização das escolas, fundamentada na crença de que a educação se tornaria mais racional à medida que fosse planejada, regida por critérios econômicos e ajustada aos interesses do mercado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção educacional produtivista tem raízes profundas na história da educação brasileira, remontando à ideologia oficial adotada pelo regime militar após o golpe de 1964. No que se refere à sua institucionalização, o produtivismo pode ser entendido como um desdobramento, no campo educacional, do modelo econômico associado-dependente adotado à época, que tinha como referência o regime de acumulação fordista. De modo geral, a ideologia produtivista fundamenta-se nas concepções de organização do trabalho fabril oriundas do

fordismo-taylorismo, além da teoria do capital humano, que reduz a educação a um “valor econômico”.

Nesses termos, sob um regime militar autoritário, a educação foi convertida em uma estratégia de capacitação de indivíduos destinada a atender às exigências do sistema econômico. A partir da década de 1990, contudo, a antiga concepção produtivista foi ajustada ao ideário neoliberal, além de receber influência do cognitivismo construtivista, assumindo a forma de “neoprodutivismo”. Trata-se, portanto, de uma tendência de longa duração na história da educação brasileira, que ainda exerce influência decisiva sobre as políticas educacionais do país. Por fim, Saviani (2024) observa que, desde 2001, a marca mais expressiva dessa tendência passou a ser o modelo de avaliação de resultados, aferido por meio de testes nacionais e orientado pela formação de rankings. Tal política de avaliação integrou o Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014 a 2024.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Pró-Posições** (UNICAMP online), v. 30, p. 1-15, 2019.

GROPPO, Luis; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 2. ed. Piracicaba: Biscalchin, 2007.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do capital humano**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano. Acesso em: 25 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **AULA 2 - Análise das teorias pedagógicas à luz da filosofia e da história**. Campinas: Unicamp, 15 ago. 2024. 1 vídeo (3:45:02 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hKOKm5TYquw&t=10092s. Acesso em: 26 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação,** Foz do Iguaçu, v.1 0, n. 2, p.11-28, 2. sem. 2008.

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR EM SOROCABA NO GPACI - GRUPO DE PESQUISA E ASSISTÊNCIA AO CÂNCER INFANTIL -DURANTE O DECÊNIO DE 2012-2022

Celso Theodorico Gomes, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: theodorico.celso@gmail.com .
José Renato Polli, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: jose.polli@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O meu envolvimento, enquanto professor PEB II, no atendimento aos adolescentes em tratamento de câncer, provocou minha imersão nas questões pedagógicas, políticas e existenciais, levando-me à busca de respostas a muitas indagações que surgiram.

Diante da consciência desses aspectos, alguns educadores do Centro de Referência em Educação, em Sorocaba, os quais eram meus colegas de trabalho, por meio de negociação e interlocução com mantenedores do GPACI – Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil – e lideranças da Secretaria Municipal de Educação, elaboraram um projeto de uma Classe Hospitalar a ser instalada nas dependências do hospital. E por meio de outras parcerias, como com uma loja da rede *McDonald's*, conseguiram recursos para a criação do espaço de convívio e da sala de aula dentro do hospital em 2012.

Acompanhei todo esse processo e, logo após a criação da Classe Hospitalar, fui convidado a lecionar nas dependências do hospital GPACI. E assim, acompanhava as crianças e adolescentes em tratamento de câncer e outras enfermidades no espaço de convívio do hospital, no setor da enfermaria, onde faziam a quimioterapia, e nos leitos dos quartos de internação.

Dessa forma, por todos os motivos expostos, o presente projeto tem como objetivo principal compreender a história da Classe Hospitalar no GPACI, no município de Sorocaba, no contexto das políticas de educação especial na rede municipal e do movimento de pais, mantenedores e educadores pela garantia do direito à educação. Além disso, os objetivos específicos buscam entender a origem histórica da Classe Hospitalar, o envolvimento e a participação dos grupos, e as mudanças ocorridas durante o decênio estudado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente projeto de pesquisa prevê, para o seu estudo, conforme os objetivos expostos, uma fundamentação teórica no Materialismo Histórico e Dialético. A pesquisa irá se referenciar em Gamboa (2007), que entende a dialética como o método que permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo e nas inter-relações.

E em relação ao fundamento teórico do materialismo histórico vai se basear em Marx (1989), que pontuou em sua obra “A Ideologia Alemã” a questão do materialismo de forma esclarecedora, como a ideia de que são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência a base para o conhecimento histórico.

No que se refere aos aspectos da pesquisa educacional, as categorias que engendram uma análise dessa natureza, isto é, a dialética na educação, são: totalidade, contradição, mediação, ideologia, práxis, etc. Para tal estudo, concordamos com Frigotto (2010) que, para se assegurar uma análise dessas características, é preciso romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante, sendo esta, pois, condição necessária para instalar um método dialético de investigação.

3 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos expostos, essa pesquisa deverá ser bibliográfica e histórica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, com a utilização de instrumentos de pesquisa e coleta de dados, como entrevistas, para obter o relato de educadores, mantenedores e pais sobre seus testemunhos a respeito da criação da Classe Hospitalar e fatos relevantes do seu processo histórico.

Para tanto, este projeto vai se referenciar em Gamboa (2007), Saviani (2010) e, especificamente, em relação aos procedimentos das entrevistas, a pesquisa vai se basear em Minayo (1994).

O objeto da pesquisa, a Classe Hospitalar do GPACI, além de Sorocaba, atende mais 47 municípios. Atualmente, segundo dados da Prefeitura Municipal de Sorocaba (SOROCABA, [s.d.]), existem 62 crianças matriculadas na Classe Hospitalar, mas o número dos atendidos é praticamente o dobro, por incluir

aquelas que estão em acompanhamento pós-internação. De 2012 aos dias atuais vem prestando serviços relevantes para a população da região.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Espera-se que a pesquisa possa identificar e contextualizar historicamente a origem e existência da Classe Hospitalar do GPACI durante a década de 2012-2022, bem como identificar o conjunto de legislações e consensos que influenciaram a fundação da Classe Hospitalar em Sorocaba, entender os contextos políticos que afetaram a política de educação especial em Sorocaba no momento da fundação e refletir sobre as mudanças de rumo observadas no projeto durante o período.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante observar que este projeto irá preencher uma lacuna sobre a história da educação especial e contribuirá para o entendimento do processo histórico da luta das crianças, adolescentes, pais e educadores pelo direito à educação hospitalar em Sorocaba.

REFERÊNCIAS

ANJOS, F. G. dos. **Pedagogia hospitalar**: um estudo de caso situado no município de Paranavaí-Pr. 2024. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15503497. Acesso em: 18 abr. 2025.

ASSIS, W. de. **Classe hospitalar**: um olhar pedagógico singular. São Paulo: Phorte, 2009.

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, S. M. M. da**. Atuação do pedagogo hospitalar na percepção da equipe multiprofissional do Hospital Santa Casa de Misericórdia de Limeira**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11449/250499. Acesso em: 18 abr. 2025.

DANTAS, J. L. L. **Diagnóstico das classes hospitalares no Estado de Minas Gerais:** atendimento educacional por um fio. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14014557. Acesso em: 18 abr. 2025.

FIGUEIREDO, K. de A. **Pedagogia hospitalar:** um estudo de caso em Boa Vista- RR. 2021. Tese (Doutorado em Enfermagem e Biociências) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11303831. Acesso em: 18 abr. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GIANNONI, R. M. **A escola hospitalar do hospital A. C. Camargo**: uma experiência de humanização narrada por sua fundadora. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=89988. Acesso em: 18 abr. 2025.

TELLES JUNIOR, H. de O. **Políticas públicas de gestão:** reflexões sobre as classes hospitalares. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7230513. Acesso em: 18 abr. 2025.

LIMA, R. S. de. **Classes hospitalares em Maceió:** entre a legislação e a invisibilidade educacional de crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11409283. Acesso em: 18 abr. 2025.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, K. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. *In*: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Ômega, v. 1, p. 300-303.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTANARI, E. S. da S. B. O **Processo de (Re)Inserção de crianças e de adolescentes no contexto escolar:** pós-atendimento educacional em ambiente hospitalar. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7653080. Acesso em: 18 abr. 2025.

OLIVEIRA, S. G. **Colônia Santa Marta:** o cotidiano de uma escola exclusiva de hansenianos em Goiânia (1940 - 1950). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7963467. Acesso em: 18 abr. 2025.

PEDROSA, C. R. de L. **Pedagogia hospitalar:** os desafios da primeira classe hospitalar de Pernambuco. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13755193. Acesso em: 18 abr. 2025.

PÚBLIO, P. L. R. Educação especial no município de Sorocaba, SP**:** os contextos das políticas e o direito à educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 303-322, set./dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018198957. Acesso em: 18 mar. 2025.

SANTOS, B. M. S. **A educação hospitalar e o direito da criança e do adolescente:** uma discussão sobre a intersetorialidade entre a saúde e a educação. 2023. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14622786. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOS, D. F. de Q. **Formação de professores pedagogos para atuarem em ambientes não escolares em especial nas classes hospitalares:** uma análise de cursos de pedagogia oferecidos por universidades em Goiânia. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11417089. Acesso em: 18 abr. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOROCABA. [MUNICÍPIO]. Parceria entre a Prefeitura de Sorocaba e o GPACI proporciona ensino gratuito para crianças no hospital. **Jornal do Município,** Sorocaba, [s. d.]. Disponível em: https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/parceria-entre-a-prefeitura-de-sorocaba-e-o-gpaci-proporciona-ensino-gratuito-para-criancas-no-hospital/. Acesso em: 18 abr. 2025.

PERSPECTIVA CRISTÃ SOBRE A EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO SOCIAL

Lucas Pascoal Lima da Silva, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: pascoal.fla@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto aborda a conjuntura da educação cristã e seus embates no campo jurídico e social diante do período da ditadura militar. Para tanto, é importante compreender, primeiramente, o contexto em que se encontrava o cristianismo naquela época, que se desenhou desde o seu início em solo brasileiro com as missões jesuíticas, perpassando brevemente por uma compreensão histórica acerca da sua contribuição para a educação de uma maneira geral.

Interessante observar que o cristianismo, em especial a igreja católica, enfrentou momentos de altos e baixos no decorrer da sua história em solo brasileiro, usufruindo de ocasiões de grande influência e prevalência de seus valores em detrimento dos ideais do Estado, bem como enfrentando momentos de turbulências e contradições, chegando, em dado momento, com mudanças de postura sob influência da Santa Sé, a resgatar valores antigos da Paideia Cristã que vislumbravam uma posição em defesa dos marginalizados, perseguidos e menos favorecidos, como é possível constar no documento *Rerum Novarum* – Direitos e Deveres do Capital e do Trabalho -, encíclica emitida pelo Papa Leão XIII, em 1891, por ocasião da Revolução Industrial:

> Em todo o caso, estamos persuadidos, e todos concordam nisto, de que é necessário, com medidas prontas e eficazes, vir em auxílio dos homens das classes inferiores, atendendo a que eles estão, pela maior parte, numa situação de infortúnio e de miséria imerecida. O século passado destruiu, sem as substituir por coisa alguma, as corporações antigas, que eram para eles uma proteção; os princípios e o sentimento religioso desapareceram das leis e das instituições públicas, e assim, pouco a pouco, os trabalhadores, isolados e sem defesa, têm-se visto, com o decorrer do tempo, entregues à mercê de senhores desumanos e à cobiça duma concorrência desenfreada. A usura voraz veio agravar ainda mais o mal. Condenada muitas vezes pelo julgamento da Igreja, não tem deixado de ser praticada sob outra forma por homens ávidos de ganância, e de insaciável ambição. A tudo isto deve acrescentar-se o monopólio do trabalho e dos papéis de crédito, que se tornaram o quinhão dum pequeno número de ricos e de opulentos, que impõem assim um jugo quase servil à imensa multidão dos proletários (Leão XIII, 1891).

A crítica feita na encíclica papal do final do século XIX deu-se por causa dos inúmeros malefícios que a transformação nas indústrias causou às classes subalternizadas, referindo-se aos mais pobres, aumentando a desigualdade em um cenário em que os empresários se tornavam cada vez mais ricos e as famílias pobres passavam fome.

Esse sentimento de movimento social, iniciado de forma veemente pelo Papa Leão XIII, serviu de base para o surgimento de diversas frentes religiosas, algumas delas ganhando notoriedade no período da ditadura militar no Brasil. Como destaque, é importante mencionar a Teologia da Libertação, movimento liderado pelo padre peruano Gustavo Gutiérrez, que chegou ao Brasil como crítica às mazelas sofridas pela população marginalizada, que vivia em situação de opressão, sob a qual não se podia libertar. Esse movimento foi tão forte que ultrapassou as barreiras da Igreja Católica, atingindo o movimento de libertação no cunho educacional, como acontecera com Paulo Freire, figura expoente influenciada pelo movimento religioso.

Essa postura nos remete ao cristianismo primitivo de cunho emancipatório, em que a mensagem de Jesus Cristo se mostra de cunho social, numa clara preferência pelos mais pobres. Esse Jesus Cristo periférico se faz novamente presente em território brasileiro, resgatando valores perdidos por membros da igreja no período colonial do país.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O referencial teórico-metodológico será hermenêutico-fenomenológico, pois seguiu-se uma reflexão ampla centrada na condição humana. “A fenomenologia é o estudo das essências, uma doutrina universal que integra a ciência da essência do conhecimento” (Medeiros, 2016 *apud* Husserl, 1990).

Em relação à pesquisa desenvolvida neste projeto, a hermenêutica é relevante porque trata do domínio teológico no sentido de buscar a objetividade dos textos bíblicos e demais escritos de cunho religioso e/ou filosófico, ou seja, a melhor interpretação, diminuindo ou eliminando ambiguidades.

A fenomenologia hermenêutica deixa de lado a observação e descrição dos fenômenos e parte para a sua análise e interpretação, como uma imersão do observador no mundo observado e a consequente estruturação de sua visão

de mundo (Medeiros, 2016). Essa estruturação da visão de mundo através da imersão do observador possibilita a interpretação dos fenômenos através dessa interação.

Esse referencial possui relevância porque a pesquisa bibliográfica será feita através de textos de cunho filosófico e teológico. E, dessa forma, a análise interpretativa desse conteúdo, de maneira ordenada, permite uma organização da Paideia Cristã de acordo com o tema a ser estudado.

3 METODOLOGIA

A pesquisa a ser feita será do tipo teórico, que consistirá em um levantamento bibliográfico em monografias, teses, dissertações e livros. Portanto, trata-se da análise de documentação indireta.

O trabalho com a pesquisa bibliográfica permite a reunião de todo o acervo de maneira ordenada que facilite o entendimento da concepção cristã de educação, para, posteriormente, analisar a sua perspectiva nas questões sociais e na educação para o trabalho.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise crítica abordará o resultado da pesquisa, com a exposição das ideias favoráveis e contrárias ao conceito cristão de educação e posicionamento nas questões sociais, os embates travados no decorrer dos anos, bem como a força da igreja na sua resistência às mudanças tentadas pelo Estado ou filósofos da educação que enxergavam a educação de uma forma diferente da igreja.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A igreja católica, há muito tempo, exerce um papel importante na sociedade, principalmente no mundo ocidental. Sua influência em diversas áreas determinou os rumos de várias nações. A educação brasileira, por exemplo, esteve sob controle dos jesuítas – sacerdotes da Companhia de Jesus. Também, no campo moral, determinar o que era crime e o que era legal esteve sob o parâmetro dos mandamentos da igreja.

Em se tratando do mundo do trabalho, diante das situações que surgiram no século passado, com toda revolução industrial que alterou todo o conceito de

mão de obra, a igreja sentiu a necessidade de intervir e exortar os fiéis a não deixar de lado a caridade e o amor ao próximo a fim de não deixar arrefecer o sentimento humanista.

Desse modo, a teologia da libertação, com o viés materialista, surgiu com essa perspectiva, utilizando a consciência de classes como premissa de uma luta pelos mais desfavorecidos.

Portanto, estudar essa teologia, as questões sociais em períodos de grande dificuldade social ou de ditaduras, como aconteceu no Brasil, é relevante para a compreensão dos valores da formação integral do ser humano em uma perspectiva cristã com o objetivo da proteção dos marginalizados.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Leonardo Nunes; DA LUZ, Lara Emanuele. Os impactos da quarta revolução industrial na educação: contribuições de Byung-Chul Han. **Revista Paranaense de Filosofia**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2021.

CASTRO, Fábio. **Inteligência artificial, sabedoria do coração e comunicação humana**. 2024. Disponível em: https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2024-05/inteligencia-artificial-sabedoria-coracao-comunicacao-humana.html. Acesso em: 03 jun. 2025.

FERNANDES, Cláudio. **Universidades na Idade Média**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historia/universidades-na-idade-media.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

IGREJA CATÓLICA. **Catecismo da Igreja Católica**. São Paulo: Loyola, 2000.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo e Paideia grega**. Tradução de Daniel da Costa. Santo André: Academia Cristã, 2014.

LEÃO XIII, Papa. **Rerum Novarum**: Sobre a condição dos operários. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1891.

LOWY, Michael. **O que é cristianismo da libertação**: religião e política na américa latina. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016. 256 p.

MEDEIROS, Geisa da Silva. **Olhar para o sol**: concepção da análise fenomenológica hermenêutica. 2016. 59 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MORAES, Eduardo Baldo et al. Educação 4.0 e seus benefícios para o ensino na era da quarta revolução industrial. **Exacta**, v. 22, n. 4, p. 994-1014, 2024.

MORIN, Émile. **Jesus e as estruturas de seu tempo**. Tradução de Vicente Rodrigues de Souza. São Paulo: Paulus, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FOTOGRAFIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: A ESCOLA MATERNAL DE SANTA ROSÁLIA EM IMAGENS[9]

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento, Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: angelicapaolasantos@gmail.com
José Renato Polli, Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: jose.polli@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

No século XX, o significado do que é infância passou por transformações marcantes, haja vista as mudanças sociais, culturais e econômicas que influenciaram a sociedade brasileira com o desenvolvimento da industrialização e urbanização. A institucionalização da criança pequena é um destes marcos de transformações, considerando-se que até então a responsabilidade da educação de crianças até o início da idade escolar primária, era exclusiva da família.

É nesse contexto que é criada a Escola Maternal de Santa Rosália em 1924, tendo por objetivo "[...] prestar cuidados familiares a crianças, filhos de operários, que tenham de ausentar-se do lar para o trabalho" (São Paulo, 1925, s/p.). A instituição atendia crianças entre 3 e 7 anos, tendo seu funcionamento datado entre 1924-1957.

Ainda no tocante às transformações ocorridas na época, a fotografia começou a conquistar papel relevante como registro visual, inclusive como recurso de registro de memórias dentro de estabelecimentos educacionais. Fotos de festas, comemorações, inaugurações, do cotidiano escolar, começam a circular, mesmo que ainda de forma tímida, devido ao acesso restrito de equipamentos fotográficos. No entanto, hoje é um valioso material histórico em que pode-se compreender as práticas educativas, sujeitos e concepções de infância vigentes. Para Rota (2018, p.191):

> As crianças foram e ainda vêm sendo fotografadas nos últimos dois séculos, em diversas partes do mundo e em diferentes contextos, se tornando uma fonte inesgotável para a análise histórica de acordo com o foco que se pretende estudar.

[9] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Neste trabalho, fotografias da Escola Maternal de Santa Rosália são analisadas, no intuito de inferir sobre as concepções de educação das crianças filhas de operários da indústria têxtil de mesmo nome, que a mantinha em cooperação com o governo estadual, sendo o objetivo principal analisar as imagens que retratam as práticas pedagógicas que ali existiam. Parte-se do pressuposto que tais fotografias são documentos históricos que expressam concepções educacionais e sociais, ao mesmo tempo que evidenciam as desigualdades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Ariès (1981) disserta que a infância é uma construção social, em que as formas de compreensão e tratamento com as crianças variaram ao longo dos tempos. Analisando pinturas dos séculos XVI a XVIII, o autor defende que as crianças eram frequentemente representadas como “mini-adultos”, indicando a ausência de uma fase distinta e merecedora de cuidados específicos.

Por outro lado, Kuhlmann Jr. (2015), critica esta leitura linear e universal da história da infância. Conforme seus escritos, é necessário compreender que a experiência infantil é marcada por fatores históricos, culturais e sociais, não sendo um caminho único e sim individualizado de cada percurso, concebendo assim infâncias plurais.

No caso sorocabano, para Kishimoto (1986), as escolas maternais mantidas pelas indústrias não incorporaram uma concepção de infância associada somente à proteção e ao cuidado, mas também à preparação para a vida produtiva. Ainda segundo a autora, enquanto instituições voltadas para a elite enfatizavam o desenvolvimento intelectual, as escolas maternais priorizavam segurança, disciplina e convivência.

Neste movimento de reflexão a partir de fotografias, Kossoy (2001) auxilia nas análises, defendendo a imagem como fonte histórica capaz de registrar tanto a materialidade dos espaços, quanto às interações. Em imagens de instituições educativas, é possível caracterizar as práticas, as relações e as representações institucionais em imagens captadas por máquinas fotográficas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo, utiliza a abordagem de análise documental, sendo o corpus de análise composto por um conjunto de fotografias sem datas, porém dentro do recorte temporal 1924-1957 (período de atividade da instituição), que retratam a instituição. As imagens foram obtidas a partir de um acervo particular, bem como em jornais da época. A seleção foi pautada em dois critérios: atividades cotidianas e interações internas e externas.

A análise seguiu os procedimentos elencados por Kossoy (2001), que defende a leitura de fotografias como documento histórico, considerando os aspectos técnicos, estéticos e contextuais. Nas imagens foram observados a disposição espacial, a gestualidade das crianças, a indumentária, a organização do ambiente e a presença de símbolos institucionais.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Por se tratar de um trabalho em andamento, aqui é descrito algumas reflexões parciais que serão aprofundadas até o final do processo de pesquisa e análise.

Imagem 1 - Ambiente interno - Escola Maternal de Santa Rosália

Fonte: arquivo pessoal da Professora Francisca Claro, sem data.

A análise revela um ambiente escolar organizado, em que as crianças aparecem em atividades coletivas, geralmente sob a supervisão direta de adultas, provavelmente professoras. A vestimenta infantil indica simplicidade em

alguns momentos e em outras roupas festivas, porém sempre com padronização, representando disciplina e uniformização.

Imagem 2 - Pátio Escola Maternal de Santa Rosália

Fonte: arquivo pessoal da Professora Francisca Claro, sem data.

As imagens sugerem que a instituição funcionava como espaço de cuidado e socialização, mas também como instrumento de reforço da ordem social. O contexto fotográfico, de forma frequente, destaca a limpeza e organização, também a serenidade das crianças, reforçando a imagem institucional positiva, vinculada à fábrica.

Imagem 3 - Refeitório - Escola Maternal de Santa Rosália

Fonte: arquivo pessoal da Professora Francisca Claro, sem data.

Os registros dialogam com os argumentos de Ariès de que as representações visuais não apenas refletem concepções de infância, mas também as constroem. Neste sentido, as fotografias parecem ter dupla função: documentar as práticas da Escola Maternal de Santa Rosália e difundir a ideia de que a fábrica, além de gerar empregos, oferecia proteção, cuidado e educação para a prole de suas operárias.

Imagem 4 - Visitantes

Fonte: arquivo pessoal da Professora Francisca Claro, sem data.

As imagens com o que parecem ser visitas à Escola Maternal de senhores bem vestidos com crianças trajadas para algum tipo de apresentação, reforçam a imagem da fábrica como modelo a ser seguido. Este movimento estava em sintonia com discursos veiculados pela imprensa ligada à elite e até mesmo em relatórios oficiais de inspetores educacionais, promovendo não só a fábrica, mas também a cidade de Sorocaba como moderna e progressista, chamada de “Manchester paulista”. Ao mesmo tempo que estas ações funcionavam como dispositivos de legitimação de práticas de controle social, dissimulavam sob a aparência de benevolência e progresso, processos de assujeitamento das mulheres operárias e de formação de uma classe trabalhadora ajustada aos interesses industriais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens da Escola Maternal de Santa Rosália, em Sorocaba - SP, são fontes valiosas para compreender tanto as práticas educativas quanto a concepção de infância deste contexto. Revelam uma infância marcada pela disciplina e pela coletividade, inserida em um projeto institucional que objetivava tanto o cuidado, quanto a legitimação social da fábrica.

Analisando as imagens como documentos históricos, é possível identificar as relações entre proteção e controle, bem como educação e manutenção da ordem social. A reflexão sobre estes registros permite a compreensão que a infância não é apenas uma etapa biológica, mas sim um conceito historicamente construído, que varia conforme o contexto e os interesses em jogo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: LTC, 1981.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940).** 1986. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP, 1986

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. Ateliê Editorial, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Editora Mediação, 2015.

ROTA, Isabella Czamanski. Fotografia, cultura e infância: interconexões e possibilidades. **Revista Ágora**, n. 28, p. 189-202, 2018. Disponível em https://periodicos.ufes.br/agora/issue/view/919. Acesso em: 09 ago. 2025.

SÃO PAULO, Governo do Estado. **Decreto n. 3.847, de 14 de maio de 1925.** Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3847-14.05.1925.html. Acesso em: 01 ago. 2025

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A UNIVERSIDADE ONTOPOLITICAMENTE RECONFIGURADA: NEOLIBERALISMO, GESTÃO E UM ESBOÇO PARA UMA FILOSOFIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Fábio Caires Correia, UNESP, Rio Claro. Email: fabio.caires@unesp.br
Maria Eliza Nogueira Oliveira, UNESP, Rio Claro.
E-mail: eliza.nogueira@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

A universidade contemporânea encontra-se diante de uma inflexão histórica que compromete não apenas suas formas institucionais e práticas organizacionais, mas sua própria *razão de ser* (*ratio essendi*). Longe de se tratar de uma crise conjuntural ou de uma simples disputa em torno de modelos de gestão acadêmica, o que se observa é a emergência de uma transformação profunda e estrutural, cuja inteligibilidade exige um esforço teórico capaz de articular dimensões econômicas, políticas, epistêmicas e, consequentemente, sociais. Neste cenário, as análises de Pierre Dardot e Christian Laval, longe de encerrar essa discussão, oferecem um instrumental crítico de grande envergadura para compreendermos os processos em curso, em especial no que se refere à difusão e à consolidação de uma racionalidade tão violenta e sútil que não apenas penetra as estruturas da universidade, mas redefine seus pressupostos fundamentais.

A partir das obras *A nova razão do mundo* (2016) e *A escola não é uma empresa* (2019), Dardot e Laval demonstram que o neoliberalismo não se limita a um conjunto de políticas econômicas ou a um regime de acumulação de capital, mas se configura como uma racionalidade de governo, ou seja, uma forma extremamente estratégica e ardil de produzir subjetividades, instituir normas e orientar condutas. Trata-se, em termos foucaultianos, de uma "ontologia do presente" (Foucault, 1984), de uma forma histórica específica de constituição do sujeito e do mundo social. Quando transposta ao campo educacional, e em especial à educação superior, essa racionalidade engendra uma reconfiguração ontopolítica da universidade: a instituição deixa de ser concebida como *locus* de formação crítica, de cultivo do pensamento e de produção de saberes orientados pelo bem comum, para se tornar um espaço de concorrência, desempenho, mensuração e rentabilidade. Em suma, uma

empresa voltada à maximização de resultados sob critérios de eficiência e competitividade.

O presente trabalho parte do diagnóstico de que essa reconfiguração compromete não apenas os objetivos e finalidades da educação superior, mas também sua função social e política no interior das democracias contemporâneas (Brown, 2015). A assim chamada “universidade operacional” (Chauí, 2003) ou “organização social” (Freitag, 1996), ao internalizar as lógicas do mercado e os dispositivos neoliberais de gestão, converte o *ethos* universitário em um espaço de reprodução das desigualdades, de precarização do trabalho docente, de erosão da autonomia acadêmica e de obliteração da crítica. Tal panorama exige mais do que reformas administrativas ou políticas compensatórias. Impõe a necessidade de uma reconstrução filosófico-política do sentido da universidade enquanto bem comum. E, como certa feita afirmou Chauí, “se essas observações tiverem alguma verdade, elas poderão ajudar-nos a enfrentar com mais clareza a mudança sofrida por nossa universidade pública nos últimos anos” (Chauí, 2003, p. 6), especialmente nesses anos pós-pandemia.

Assim sendo, o presente trabalho estrutura-se em três movimentos. O primeiro busca caracterizar a racionalidade neoliberal como forma de governo dos sujeitos e das instituições, a partir das contribuições teóricas de Dardot e Laval. O segundo analisa a maneira como tal racionalidade se infiltra e se consolida no interior das universidades, produzindo um modelo de gestão e de subjetivação incompatível com os ideais clássicos da *Bildung*, a saber, autonomia e crítica. Por fim, o terceiro movimento propõe elementos para a formulação de uma filosofia política da educação que confronte a lógica neoliberal, resgatando a universidade como espaço de produção de sentido coletivo, formação emancipatória e compromisso público com a sociedade.

2 A RACIONALIDADE NEOLIBERAL COMO *NOVA RAZÃO DO MUNDO*

Em um artigo intitulado *Ontologia da semiformação em tempos de neoliberalismo* (2018), Pucci, revisitando a teoria adorniana da semiformação (*Halbbildung*), originalmente formulada no contexto do capitalismo do bem-estar social, demonstra como suas categorias, quais sejam, de alienação, reificação

da consciência e fetichismo cultural, adquirem uma nova dimensão sob o neoliberalismo globalizado. Para Pucci, a semiformação não é concebida como uma etapa transitória ou deficiente de formação, mas como uma condição ontológica socialmente produzida, marcada pela dissociação entre autonomia subjetiva e integração social. Essa dissociação, sob o neoliberalismo, aprofunda-se com a imposição de normas empresariais à vida subjetiva e à educação.

A crítica pucciana se concentra particularmente na transformação da escola em empresa, i.e., em fenômenos como a conversão do diretor em gestor, a precarização do trabalho docente, a ênfase em competências úteis ao mercado e a ideologia da formação ao longo da vida subordinada à lógica do capital humano. O autor articula magistralmente essas dimensões apoiando-se fortemente em Dardot e Laval, para dizer que o

> neoliberalismo é mais que uma ideologia ou um tipo de política econômica; é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. No capitalismo neoliberal, a exigência de competitividade vai muito além do mercado, atinge a todos os setores da ação pública e aos domínios da vida social e individual (Pucci, 2018, p. 602).

Enfim, o neoliberalismo é um regime normativo totalizante que recodifica o sujeito como empresa de si. O artigo culmina com um apelo à resistência pedagógica e política, reafirmando que, embora a semiformação se apresente como configuração totalitária, não é irredutível, e deve ser combatida por meio de uma autorreflexão crítica orientada pelos valores históricos e emancipatórios da *Bildung*.

O artigo de Pucci, a nosso ver, desvela como a lógica neoliberal reduziu a formação à adaptação e à performatividade, esvaziando seu conteúdo crítico e emancipatório. A universidade, nesse cenário, deixa de ser um espaço de formação de sujeitos autônomos e passa a operar como uma engrenagem na cadeia de produção de capital humano. Essa redução pode ser vista, e essa será uma hipótese que o presente artigo pretende percorrer, como uma ontologização neoliberal da razão de ser da universidade, em que o sujeito deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser moldado como empresa de si, performando competências, observando métricas e perseguindo resultados.

A crítica à semiformação, portanto, não é apenas epistêmica, mas ontopolítica: ela exige que a universidade seja também um espaço de resistência à lógica da homogeneização cognitiva promovida pelas plataformas, pelos *rankings* e pelos modelos de gestão acadêmica. Essa dinâmica inscreve a universidade num regime de governamentalidade orientado não pela produção e circulação de conhecimento autônomo, mas por metas gerenciais, indicadores de desempenho e estratégias de eficácia organizacional. Trata-se, assim, da inscrição da universidade no paradigma da empresa de si mesma, tal como descrito por Dardot e Laval. O sujeito e, por extensão, as instituições, são interpelados a operar como unidades de desempenho em um mercado generalizado.

Em *A nova razão do mundo*, Dardot e Laval propõem uma reinterpretação radical do neoliberalismo, deslocando-o de seu entendimento convencional como mera ideologia econômica ou conjunto de políticas de mercado para concebê-lo como uma racionalidade política abrangente, configuradora de um novo modo de governar as condutas e de estruturar a vida em sociedade. Para os autores, o neoliberalismo não se reduz a práticas de desregulamentação ou à exaltação da livre concorrência, mas funda uma nova e capciosa normatividade social, cujo alcance e eficácia repousam precisamente na sua capacidade de produzir subjetividades conforme a seus princípios. Em outras palavras, trata-se de uma governamentalidade que engendra formas específicas de subjetivação.

Em síntese, a análise de Dardot e Laval revela a amplitude e profundidade do processo de neoliberalização das sociedades contemporâneas, ao evidenciar que se trata de uma racionalidade que modela os comportamentos, redefine os sentidos e reconfigura as instituições. A crítica a essa nova razão do mundo não se limita à denúncia de suas consequências sociais, mas exige uma rearticulação política da liberdade, que a recupere enquanto *práxis* coletiva, espaço de resistência à dominação e horizonte possível de emancipação.

3 A UNIVERSIDADE COMO EMPRESA: CAPTURA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A intensificação do processo de empresarialização da escola/universidade, tal como analisado criticamente por Laval em *A escola não é uma empresa* (2019), ganha maior densidade teórica quando inserida no

contexto da racionalidade neoliberal discutida em *A nova razão do mundo* (Dardot; Laval, 2016), como vimos, e em o *Comum* (Dardot; Laval, 2017). Esse processo não se restringe à adoção de instrumentos de gestão típicos do setor privado, mas representa uma inflexão estrutural e ideológica que compromete os fundamentos históricos, epistemológicos e ético-políticos da universidade pública. Trata-se de um fenômeno que afeta a própria ontologia da instituição universitária, sua forma de ser, de produzir saber e de formar sujeitos.

Nesse cenário, como adverte também Laval, ocorre uma verdadeira colonização do mundo acadêmico pelo imaginário gerencial, que não apenas transforma o conhecimento em um insumo economicamente funcionalizável, mas reconfigura o próprio papel da universidade na sociedade. O saber deixa de ser compreendido como um bem comum, portador de potencial emancipatório, para tornar-se um ativo competitivo. O que está em jogo é uma mutação ontológica do espaço universitário, cuja racionalidade outrora orientada por princípios de autonomia crítica, formação humanística e compromisso público, é progressivamente substituída por uma lógica mercadológica justificada pelos princípios de desempenho, rentabilidade e governança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESBOÇOS PARA UMA FILOSOFIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Diante do avanço da racionalidade neoliberal no campo educacional, torna-se não apenas necessário, mas imperativo, o delineamento de uma filosofia política da educação que se oponha ativamente à lógica mercantilizante hoje hegemônica, reconceba a universidade como *locus* de produção do comum e recupere a centralidade da educação como práxis formativa. Essa filosofia não pode se limitar a uma crítica moralista ou episódica da mercantilização do ensino superior, crítica essa que, embora necessária, revela-se insuficiente diante da profundidade com que a nova razão do mundo se enraíza nas estruturas institucionais, curriculares e subjetivas da universidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BROWN, Wendy. **Undoing the Demos**: neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

FOUCAULT, Michel. «Qu'est-ce que les Lumières?». *In*: DITS ET ÉCRITS II, p. 1381-1397. Paris: Gallimard/Seuil, 1984.

FREITAG, Michel Freitag. **Le naufrage de l'université**. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

NEAVE, Guy. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**, Oxford, v. 33, n. 3, p. 265-284.1998.

PUCCI, Bruno. A ontologia da semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas**, v. 63, n. 2, p. 595–613, out. 2018

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy**: market, State and Higher Education. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2004

AUTONOMIA DOCENTE E EDUCAÇÃO BANCÁRIA ALGORÍTMICA: A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA

Diego de Morais Benegas, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: dibenegas@hotmail.com
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais e a consolidação da Quarta Revolução Industrial têm reconfigurado profundamente as dinâmicas escolares, especialmente no ensino público. A plataformização do ensino — entendida como a mediação sistemática dos processos pedagógicos por plataformas digitais — emerge como fenômeno estruturante, articulado a políticas educacionais orientadas por uma racionalidade neoliberal e tecnocrática.

Na rede municipal de Sorocaba, tal processo se concretiza com a adesão ao Programa Alfabetiza Juntos SP e ao Currículo Paulista, ambos acompanhados de plataformas digitais como *Elefante Letrado* e *Fluência Leitora* e. Essas ferramentas, apresentadas como inovações voltadas à eficiência, padronizam conteúdos e métodos, intensificam mecanismos de controle algorítmico e impactam diretamente a autonomia docente.

Este trabalho, fundamentado nos pressupostos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, busca analisar criticamente os efeitos da plataformização sobre a prática pedagógica, nomeando esse fenômeno como educação bancária algorítmica — atualização digital da lógica bancária freireana, na qual o ensino se reduz à entrega automatizada de conteúdos, esvaziando o diálogo, a escuta e a problematização.

A pesquisa se ancora na hipótese de que a plataformização promove a descaracterização do trabalho docente, transformando o professor em executor de tarefas pré-programadas. Ao mesmo tempo, reconhece que persistem possibilidades de resistência, ancoradas em práticas emancipatórias e no fortalecimento da autonomia profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A Quarta Revolução Industrial (Schwab, 2016) representa um salto tecnológico caracterizado pela convergência entre sistemas físicos, digitais e biológicos, com impactos estruturais sobre o trabalho e a educação. No campo educacional, esses avanços são frequentemente incorporados por meio de políticas públicas influenciadas pela lógica neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que privilegia gestão por resultados, competitividade e padronização.

Autores como Apple (2003) e Ball (2006) evidenciam que tais reformas reduzem a autonomia docente, impondo currículos prescritos e indicadores de desempenho como mecanismos de controle. No Brasil, Oliveira (2004) e Freitas (2018) apontam para a intensificação e precarização do trabalho, resultado da adoção de modelos gerencialistas.

No contexto de Sorocaba, a plataformização se materializa na integração de recursos digitais ao currículo oficial, como no caso das plataformas Elefante Letrado e Fluência Leitora. Embora apresentadas como meios de “formar leitores críticos” ou “personalizar a aprendizagem”, essas ferramentas funcionam segundo lógicas tecnicistas, monitorando e mensurando o desempenho de alunos e professores.

A perspectiva freiriana oferece um contraponto fundamental: para Freire (2018), a autonomia é um processo histórico, ético e político, construído no diálogo e na responsabilidade compartilhada. A educação bancária algorítmica, conceito formulado neste estudo, designa a atualização digital da prática bancária, na qual algoritmos assumem o papel de depositar conteúdos, negando a dialogicidade e a mediação crítica. Essa forma contemporânea de controle pedagógico articula vigilância digital, gamificação e avaliação padronizada, desumanizando o processo educativo.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético como método de análise. Esse método parte da compreensão de que a realidade social é resultado de processos históricos concretos e de contradições entre forças produtivas e relações de produção, sendo, portanto, dinâmica, mutável e passível de

transformação. A investigação, assim, não busca apenas descrever fenômenos, mas compreender suas determinações históricas, econômicas e políticas, bem como as possibilidades de superação das condições postas.

Ao adotar o materialismo histórico-dialético, a pesquisa reconhece que o trabalho docente e a plataformização do ensino não podem ser analisados isoladamente, mas como expressões das contradições estruturais do capitalismo contemporâneo, marcado pela lógica neoliberal e pela Quarta Revolução Industrial. A análise parte da totalidade social, identifica as mediações (políticas educacionais, tecnologias, gestão escolar) e busca apreender as contradições entre o discurso da inovação tecnológica e os efeitos concretos sobre a autonomia docente.

As fontes primárias incluem documentos oficiais do Currículo Paulista, do Programa Alfabetiza Juntos SP, legislações municipais, relatórios técnicos e manuais pedagógicos das plataformas digitais adotadas. As fontes secundárias abrangem livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam políticas educacionais, pedagogia da autonomia, trabalho docente e impactos da Quarta Revolução Industrial na educação.

O procedimento metodológico envolve: (a) levantamento e sistematização bibliográfica; (b) análise crítica de políticas e materiais institucionais à luz das categorias freireanas e marxistas; (c) interpretação dos dados considerando a historicidade, a totalidade e a contradição como princípios orientadores, relacionando-os ao conceito de educação bancária algorítmica formulado nesta pesquisa.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise preliminar revela que a adoção das plataformas digitais na rede municipal de Sorocaba intensifica processos de padronização curricular e controle algorítmico. O discurso da inovação pedagógica é tensionado pelo efeito real de restrição da autonomia docente, deslocando o professor de mediador crítico para operador técnico de sistemas pré-definidos.

A integração obrigatória ou fortemente incentivada de plataformas como Elefante Letrado e Fluência Leitora ao currículo escolar revela alinhamento com diretrizes empresariais, transformando o processo educativo em prestação de

serviço regulada por métricas e metas. Essa dinâmica confirma o diagnóstico de Antunes (2018) sobre a digitalização e uberização do trabalho, adaptado aqui ao contexto educacional.

Por outro lado, o estudo identifica espaços potenciais de resistência, especialmente quando docentes e comunidades escolares reinterpretam ou adaptam o uso das tecnologias para fins de diálogo e contextualização, preservando a dimensão crítica do ensino. A estabilidade funcional aparece como elemento estratégico, permitindo que o professor se posicione contra imposições tecnocráticas e construa práticas contra hegemônicas.

O conceito de educação bancária algorítmica ajuda a nomear e problematizar essa reconfiguração: uma atualização da crítica freireana, na qual o ato educativo é automatizado, fragmentado e descontextualizado. Sob essa lógica, a aprendizagem se torna processo de execução programada, esvaziando os fundamentos da Pedagogia da Oprimido — diálogo, problematização e construção coletiva de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a plataformização do ensino na rede municipal de Sorocaba não é um fenômeno neutro ou meramente tecnológico, mas expressão de um projeto político-educacional alinhado à lógica neoliberal e à racionalidade tecnocrática. Essa dinâmica compromete a autonomia docente e a função emancipadora da escola pública, ao substituir a mediação pedagógica por algoritmos e prescrições digitais.

Ao mesmo tempo, reafirma-se que a autonomia não é atributo individual, mas construção histórica e coletiva, dependente de condições materiais, como a estabilidade funcional e a valorização do magistério. Inspirada em Freire, a resistência à educação bancária algorítmica passa pela apropriação crítica das tecnologias, pela defesa de práticas dialógicas e pela construção de políticas que reconheçam o professor como sujeito do processo educativo.

Assim, este trabalho contribui para o debate acadêmico e político sobre o papel da tecnologia na educação, propondo que a inovação seja orientada por princípios de justiça social, democracia e emancipação, e não apenas por parâmetros de eficiência e desempenho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf Acesso em: 14 ago. 2025.

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

ELEFANTE LETRADO. **Sobre o projeto**. Disponível em: https://www.elefanteletrado.com.br. Acesso em: 8 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt Acesso em: 14 ago. 2025.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo paulista**. São Paulo: SEE/SP, 2019.

PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR COM FOCO NA GESTÃO DE PESSOAS EM CRECHES

Elcilene do Nascimento Xavier, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
E-mail: elcilenecelular@gmail.com
Leonardo Mendes Bezerra, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
E-mail: leonardobezerra@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, é perceptível que o bom gestor não é apenas aquele que administra; é necessário envolver a equipe pedagógica e formular estratégias que promovam um ambiente de trabalho acolhedor, saudável e eficaz. A educação infantil constitui a gênese da formação humana, e as creches devem ser orientadas por uma visão ampla de gestão de pessoas, de modo a garantir que a equipe se sinta pertencente e integrada ao processo da gestão democrática (Carvalho, 2011).

Percebe-se empiricamente a existência de desafios na gestão escolar em creches considerando suas especificidades e compreender o papel do gestor frente aos desafios emergentes. Todavia, estudar os desafios da gestão escolar sob perspectiva da gestão de pessoas nas creches reforça a relevância da liderança da equipe profissional. Assim, as atribuições dos gestores são basilares para planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as práticas da gestão que estão além da administração escolar tradicional.

Destarte, a questão norteadora desta investigação é: quais desafios que a gestão escolar tem enfrentado na administração de pessoas nas creches? Para atender a essa questão, apresenta-se objetivo: analisar os desafios que a gestão escolar enfrenta na gestão de pessoas nas creches e na educação infantil. Ao investigar é fundamental destacar que esta investigação se justifica pela necessidade de compreensão sobre a importância da gestão de pessoas no ambiente escolar e os reptos enfrentados pelos gestores de creches nessa atividade.

Além disso, este estudo almeja fornecer informações que auxiliem os gestores das creches a adotar práticas estratégicas na administração de suas equipes, promovendo uma ambiente educacional mais colaborativo, produtivo e alinhado com os objetivos pedagógicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

No planejamento da gestão escolar é essencial considerar o desenvolvimento integral dos alunos; para isso, é necessário organizar os recursos e a equipe escolar de modo a proporcionar ambientes educativos seguros e acolhedores (Kramer, 2003). Assim, realça-se que a gestão de pessoas nas creches deve avaliar condições laborais adequadas e apoio pedagógico cotidiano, pois cuidar dos profissionais impulsiona inteiramente na qualidade do ensino, do processo de ensinar e no desenvolvimento pleno das crianças.

A gestão escolar democrática e participativa deve articular os objetivos pedagógicos com o organizacional da escola e com participação da comunidade (Libâneo, 2021). O gestor deve ser o mediador que integra a equipe (educandos, educadores, família e os servidores escolares) na construção de uma prática educativa de qualidade. A gestão de pessoas nas instituições educativas envolve organizar, motivar e valorizar a equipe, de modo que o trabalho coletivo seja eficaz e eficiente. Assim, o gestor precisa articular papéis e responsabilidades, promovendo formação continuada e a integração entre os profissionais da educação.

A gestão escolar é um processo de liderança pedagógica que vai além da simples administração de recursos, envolvendo o acompanhamento das ações educativas e a promoção de práticas que colaborem para o desenvolvimento dos estudantes (Lück, 2009). A gestão de pessoas, como uma extensão da liderança pedagógica, apoia, orienta e desenvolve com os profissionais escolares ações que incentivam a inovação e o trabalho colaborativo da equipe.

A gestão escolar consiste na capacidade de organizar e coordenar a escola de forma democrática, promovendo a participação da coletividade na tomada de decisões e valorizando a cooperação para a execução da função social da instituição (Paro, 2016). A gestão de pessoas é um processo democrático e participativo que precisa reconhecer os profissionais da educação como corresponsáveis pelas ações que geram aprendizagem nos educandos, seja na ou fora da sala de aula, nos ambientes comuns das escolas e das creches. Portanto, a valorização e a abertura para a escuta de todos os profissionais tornam-se basilares para estabelecer um trabalho produtivo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica (Gil, 2019) foi desenvolvida por meio de produções elaboradas por autores sobre gestão escolar, bem como por pesquisa documental realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no primeiro semestre de 2025. Utilizaram-se as seguintes palavras-chave para fazer a busca: 1. Gestão escolar, 2. Educação Infantil, 3. Creches, 4 Gestão de pessoas no âmbito escolar, 5. Organização do trabalho pedagógico, na área de conhecimento “Educação”. Considerou-se o conjunto de produções dos últimos 20 anos, e o operador booleano utilizado foi o *“and*”. Os dados das produções foram organizados por meio do seu mapeamento (Ferreira, 2002) com o intuito de investigar o estado da arte destas produções. Os achados das produções foram tabulados e mensurados (Gil, 2019). Esses resultados forneceram subsídios hermenêuticos para refletir sobre a gestão de pessoas nas creches, considerando seus aspectos subjetivos. Contudo, esta produção expõe os resultados iniciais da pesquisa de mestrado no programa de pós-graduação em Educação (Mestrado), com foco na apresentação gráfica do mapeamento das produções acadêmico-científicas e também na discussão dos achados embasados em literaturas pertinentes.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No mapeamento foram encontradas 101 produções acadêmicas, das quais 52 foram produzidas em programas de pós-graduação com a área de concentração em Educação. Dessas produções, 11 condizem com o objeto de pesquisa do mestrado. As dissertações e teses analisadas, do ponto de vista metodológico, enfocaram a pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso e utilizando-se técnicas de coleta de dados como entrevista, observação e formulário. O mapeamento dessas produções indicou pistas para compreender que a gestão de pessoas nas escolas e creches constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos gestores da educação infantil, por tratar de uma atividade que está além da simples organização de recursos humanos envolvendo liderança, acolhimento e promover um ambiente laboral saudável, democrático e colaborativo. No entanto, ainda existem desafios para os gestores das creches, como: a) Organização do trabalho cotidiano; b) Clima

organizacional; c) Formação e valorização da equipe escolar; d) Impacto da gestão de pessoas sobre o processo pedagógico.

Na organização do trabalho cotidiano nas creches, a rotina dos alunos demanda atenção constante e exige que os profissionais estejam alinhados aos horários, atribuições e escalas de atividades. Deste modo, o papel do gestor é planejar cronogramas que apresentam a distribuição de atividades, de modo a evitar a sobrecarga de funções e assegurar que as atividades pedagógicas sejam efetivadas em conexão com as práticas pedagógicas. Essa liderança da gestão é um elemento basilar que, conforme Lück (2009), deve transcender a gestão técnica, agindo como mediadora de processos e incentivadora de inovações para a qualidade da educação.

O clima organizacional deve ser concebido como um ambiente de trabalho saudável no qual o respeito, o diálogo, a colaboração e o reconhecimento permeiem o cotidiano das creches, pois motivam os profissionais a atuarem de maneira afetiva, eficaz e eficiente. Isso proporciona a permanência destes profissionais na instituição. Para Paro (2016, p. 37), o respeito e a participação são condições essenciais “para a construção de uma gestão democrática, na qual a colaboração não é apenas desejável, mas necessária para a efetividade da ação educativa”. Mesmo assim, conflitos podem surgir em espaços coletivos, e, quando isso ocorrer, os gestores das creches devem mediá-los de maneira construtiva. Nesse contexto, o papel do gestor é liderar e mediar as ações e hábitos cotidianos no ambiente de trabalho; para tanto, é preciso criar canais de escuta e considerar a diversidade de vivências dos membros da equipe escolar.

Outro ponto de relevo é o desafio na formação e valorização da equipe das creches, pois a educação infantil demanda ações profissionais firmemente atualizadas e cônscias das atribuições que exercem na promoção da educação e no desenvolvimento integral das crianças. A valorização dos profissionais da educação “é condição essencial para que a escola cumpra sua função social. Uma equipe motivada, reconhecida e bem formada reflete diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento integral dos alunos” (Libâneo, 2021, p. 49). Assim, a formação continuada deve ser uma prioridade e integrar o cotidiano profissional de todos os servidores, podendo ser realizada

internamente, por meio de rodas de conversas e troca de experiências e/ou externamente, por meio de capacitação em cursos de extensão, pós-graduação, entre outros. A valorização da equipe das creches é uma modo de pensar e agir da gestão democrática, pois, conforme Paro (2016), a gestão democrática e participativa implica em elaborar condições para que os servidores se reconheçam como sujeitos corresponsáveis pela aprendizagem, que não ocorre exclusivamente na sala de aula, e pelo cuidado com as crianças, a fim de fortalecer a autonomia e as ações coletivas.

Por último, destaca-se o desafio do impacto da gestão de pessoas sobre o processo pedagógico, pois segundo Kramer (2003), a educação infantil depreca do educador uma postura de sensibilidade, amorosidade, afetuosidade e escuta pedagógica atenta às vicissitudes do público infantil. Percebe-se que essa postura somente se torna viável quando existem condições laborais adequadas, orientações pedagógicas eficazes e eficientes, além das ações cotidianas de reconhecimento, pertencimento e valorização profissional. Portanto, cuidar do bem-estar da comunidade das creches indica cuidar do bem-estar das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É plausível salientar que a gestão de pessoas em creches está envolta em um equilíbrio delicado entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica, pois não se deve privilegiar apenas a dimensão administrativa, por ser muito objetiva no âmbito empresarial, e não somente a dimensão pedagógica, por envolver questão que vão além dos saberes educacionais.

Cabe aos gestores planejar, organizar e acompanhar o trabalho da equipe , bem como exercer uma liderança humanizada, motivadora, inspiradora, de modo que os profissionais realizem suas atribuições com esmero, compromisso e dedicação.

A gestão de pessoas em creches torna-se não apenas uma função administrativa, mas também uma prática educativa em si mesma; uma ação comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças, que apoia e valoriza a formação continuada dos profissionais da educação, gerencia conflitos entre os membros da comunidade escolar e organiza a equipe de modo mais eficaz

possível. Esses elementos na gestão de pessoas colaboram para a construção de uma instituição democrática.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, E. J. G. de. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 37–53, 2011. DOI: 10.22633/rpge.v0i11.9308. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9308. Acesso em: 21 jun. 2025.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade,** Ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola**.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2021.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARICÁ/RJ E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ivana Araujo de Campos Oliveira, Faculdade de Formação de Professores, FFP - UERJ. E-mail: ivanaaraujocampos@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 88 implantou a Gestão Democrática como princípio da educação fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. A Meta 19 do Plano Nacional de Educação - PNE e o artigo 206 da Constituição buscam combater práticas autoritárias, promovendo participação, autonomia e redução das desigualdades. O PNE visa universalizar o acesso à educação, melhorar a qualidade do ensino e reduzir desigualdades, promover a democratização do acesso à educação e a igualdade de oportunidades. As políticas educacionais devem ser construídas com a participação de todos, a gestão deve superar práticas autoritárias e contestar as desigualdades sociais (Saviani, 1997, 2010; Brasil, 2014).

A Meta 19 do PNE propõe ampliar a participação na gestão escolar, mas sua implementação nos Planos Municipais de Educação (PMEs) ainda é limitada; demanda ações que assegurem autonomia escolar e participação comunitária, desafiadas pela ausência de mecanismos claros e práticas historicamente consolidadas; exige mais que consultas formais; requer espaços efetivos de participação, e resistências à modelos autoritários (Brandão, 2003, 2004; Saviani, 2007, 2014).

O Plano Municipal de Educação deve ajustar o PNE à realidade local. Maricá, cidade metropolitana do Rio de Janeiro, impulsionada por investimentos oriundos dos royalties do petróleo, busca reduzir desigualdades sociais ampliando significativamente os recursos destinados à educação — de R$ 84 milhões (2014) para R$ 764 milhões (2023), expandindo sua rede escolar e alcançando a 10ª posição no IDEB em 2023[10]

[10] IBGE, Censo 2022; RJ POST. Publicações sobre os investimentos e planejamentos da cidade, 2019; Maricá, RJ – Uma cidade em crescimento; BRASIL, Inep – Ideb - Resultados de 2023.

Este estudo analisa a incorporação da Meta 19 (PNE) ao Plano Municipal de Educação (PME) de Maricá/RJ e sua efetivação no contexto local, considerando os entraves normativos e práticos à consolidação de uma gestão democrática. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a adaptação das diretrizes nacionais ao contexto municipal e os desafios de sua implementação, tomando Maricá como caso significativo em razão dos expressivos investimentos públicos em educação nos últimos anos. O estudo realiza uma análise do PNE e dos Planos Municipais de Educação em âmbito geral; examina o PME de Maricá com base em seus documentos oficiais; e apresenta as análises da pesquisa empírica, desenvolvida a partir da leitura do PME e de entrevistas com diretores escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A formulação e a implementação do PNE expressam um processo historicamente tensionado por disputas políticas, interesses e contradições sociais e deve ser entendido não apenas como um instrumento técnico de planejamento, mas como expressão de um projeto político de educação, atravessado por embates ideológicos e pela atuação de diferentes sujeitos sociais. O planejamento educacional precisa estar ancorado em uma concepção de educação como prática social transformadora, articulada às demandas históricas das classes populares e aos princípios de justiça social. Assim, o PNE, enquanto política de Estado, deve assegurar continuidade e coerência às ações educacionais, embora, na prática, tenha sido frequentemente impactado por descontinuidades e pelas limitações impostas por políticas macroeconômicas restritivas (Dourado, 2023; Saviane, 2007, 2010).

O PNE deve ser compreendido como o “epicentro” das políticas de Estado para a educação brasileira, desempenhando papel central no planejamento e na consolidação de uma educação pública, inclusiva, democrática e de qualidade. Conferências e fóruns educacionais são essenciais para institucionalizar práticas de gestão democrática, pois promovem articulação entre segmentos diversos da sociedade, além de constituírem espaços formativos significativos. É preciso atenção sobre os riscos decorrentes do chamado “desmonte educacional” a partir de 2016, quando prevaleceram políticas de ajuste fiscal e favorecimento

ao setor privado, ameaçando a viabilidade do PNE e comprometendo seus compromissos (Dourado, 2017, 2023; Schlemmer, 2010).

O PME de Maricá insere-se num cenário mais amplo, assumindo as diretrizes do PNE e adaptando-as às especificidades territoriais e sociais do município. Apesar das condições orçamentárias mais favoráveis, Maricá enfrenta desafios relacionados à expansão urbana, à desigualdade no acesso à educação e à gestão democrática das instituições escolares. Pinto (2020) destaca a importância de políticas educacionais que levem em consideração as singularidades dos territórios e suas dinâmicas sociais, o que exige uma abordagem territorializada e participativa. A efetividade do PME de Maricá está diretamente relacionada à sua capacidade de dialogar com as realidades locais, incorporando a escuta das comunidades escolares e promovendo uma gestão educativa pautada na participação cidadã.

A educação só é transformadora quando construída com as pessoas e para elas, a partir de seus saberes, práticas e contextos. Esse princípio insere a necessidade de pensar uma educação conectada com as múltiplas temporalidades e tecnologias sociais que atravessam os territórios educacionais (Brandão, 2001; Schlemmer, 2012). O PME de Maricá pode representar uma oportunidade de construir um projeto educativo comprometido com a equidade, inclusão e justiça social, desde que se mantenha como instrumento vivo de participação e monitoramento constante da sociedade civil e dos sujeitos escolares. A articulação entre o plano local e o nacional deve ocorrer de crítica e contextualizada, respeitando as diversidades e potencializando os caminhos possíveis para uma educação pública de qualidade.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, adequada à compreensão de fenômenos sociais em profundidade (Minayo, 2001). Utilizou-se como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, fundamentada em Saviani (2007, 2014), Dourado (2017, 2020) e Brandão (2003, 2004); a análise documental conforme orientações de Cellard (2008); e a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares da rede municipal de Maricá, seguindo os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011).

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A formulação e a implementação de políticas educacionais no Brasil ocorrem em um contexto marcado pela complexa interação entre Estado, sociedade civil e mercado, o que evidencia a urgência de um debate contínuo, amplo e representativo sobre os rumos do PNE. Essa necessidade torna-se ainda mais premente diante das descontinuidades que historicamente marcam as políticas educacionais no país, dificultando a consolidação de diretrizes estáveis e eficazes. O atual PNE (2014-2024) tem sido alvo de intensas disputas políticas e ideológicas, além de enfrentar sérias restrições orçamentárias, agravadas pela Emenda Constitucional nº 95, que impôs um teto de gastos à União, comprometendo a viabilidade das metas previstas para o decênio (Pinto, Lemos, Coutinho, 2024).

Em Maricá, embora o cenário orçamentário seja mais favorável em comparação a outros municípios, o PME enfrenta limitações associadas às desigualdades territoriais, ao crescimento urbano acelerado e às vulnerabilidades sociais historicamente acumuladas, impactando diretamente na implementação das metas educacionais. Assim, torna-se fundamental uma abordagem territorializada e sensível às particularidades locais para garantir o cumprimento efetivo do plano. O princípio da gestão democrática, previsto na Meta 19 do PNE, está formalmente incorporado no PME de Maricá desde 2015 e reafirmado na revisão de 2021, que determina a criação de leis específicas para sua regulamentação em até dois anos. A revisão do plano contou com ampla representatividade social (Maricá, 2014, 2021).

Em 2022, a Secretaria de Educação de Maricá publicou a Resolução SE 009 e o Edital nº 007, instituindo a consulta pública para a escolha de diretores escolares — uma demanda antiga da categoria docente, expressa na Conferência Municipal de Educação de 2015. Apesar de considerado um avanço, o processo gerou críticas do sindicato dos professores sobre a avaliação de mérito e ausência de representações sociais na elaboração da resolução, entretanto reconheceu a importância da medida e defendeu a ampliação do papel dos conselhos escolares e a adoção de critérios mais transparentes e participativos (Brandão, 2003, 2004; Dourado, 2023).

As entrevistas com gestores revelaram que há entraves como a falta de mecanismos institucionais que assegurem a participação efetiva da comunidade escolar, escassez de formação continuada específica e a baixa participação e interesse da comunidade na tomada de decisões. As práticas participativas ainda ocorrem de forma pontual e pouco efetiva, limitando o envolvimento contínuo e a corresponsabilidade dos diferentes atores da comunidade educativa. Com o objetivo de aperfeiçoar essa prática e alcançar maior participação popular, a Secretaria de Educação de Maricá criou uma gerência que trata especificamente dos conselhos escolares e acompanha sua implementação nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a incorporação da Meta 19 do PNE ao Plano Municipal de Educação de Maricá/RJ e sua efetivação no contexto local. Os resultados mostraram que, embora a Meta 19, que trata da gestão democrática, esteja formalmente presente no PME, sua implementação ainda é incipiente e exige mais engajamento da comunidade, formação contínua de gestores e recursos adequados. Nos documentos analisados a gestão democrática é reconhecida, mas ainda não se traduziu em muitas ações concretas. Existem desafios estruturais, como a insistência em modelos tradicionais e a falta de espaços efetivos para participação. É necessário promover mudanças significativas na organização e funcionamento das escolas, garantindo a participação de todos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação e o papel do Conselho Municipal de Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Participação e educação: ensaios sobre a democratização da escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

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, 26 jun. 2014.

CELLARD, A. A análise documental**.** *In*: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOURADO, L. F. Entrevista em Sistema e Plano Nacional de Educação: cenários e perspectivas. **Revista Educação e Políticas em Debate,** v. 13, n. 1, 2023.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira*.* Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.

MARICÁ (RJ). **Lei nº 2.613, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Maricá e dá outras providências. 2015.

MARICÁ (RJ). **Lei nº 3.074, de 11 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a revisão do Plano Municipal de Educação, e revoga a lei nº 2613, de 17 de setembro de 2015.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PINTO, R. A; B. LEMOS, A. L; COUTINHO, L.C.S. Plano nacional de educação, formação de professores e a política nacional de educação digital**.** CONEDU, 10., 2024, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

PINTO, R. A. B. Educação municipal e território: o Plano Municipal de Educação como instrumento de gestão democrática. *In*: CASTRO, J. A.; MOURA, D. C. (org.). **Educação, gestão democrática e territórios**. Curitiba: CRV, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional e gestão escolar.** São Paulo: Cortez, 2007.

SCHLEMMER, Carlos. **Plano nacional de educação:** a política educacional brasileira em movimento. São Paulo: Cortez, 2010.

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: O IFSP SOROCABA POR MEIO DO CURSO DE ELETROELETRÔNICA FRENTE À REALIDADE DA INDÚSTRIA 4.0

Áulus Fialho de Carvalho, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: aulus.f@yahoo.com.br
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A Indústria 4.0 (I4.0), dentro da Quarta Revolução Industrial, preconiza novos conceitos e técnicas que podem (ou devem) ser utilizados na Educação Profissional Tecnológica (EPT). É contemplada não só a formação propedêutica, como também a Educação *Maker* ou “Mão na Massa”, que se caracteriza como “espaços de criação e compartilhamento do conhecimento para inovação” (Alarcon *et al.*, 2018, p. 4).

Com esta pesquisa documental e qualitativa, o que se pretende como objetivo geral é observar as mudanças necessárias nos currículos da EPT para que preparem seus estudantes para os desafios de atuarem na I4.0.

Como objetivos específicos este trabalho se dispõe a: realizar um levantamento histórico da Educação Profissional no Brasil; evidenciar a relação entre Trabalho e Educação nas Revoluções Industriais e, finalmente, demonstrar como se encontra a Produção, o Trabalho e a EPT na I4.0.

A disposição em pesquisar o assunto foi motivada pela dificuldade enfrentada enquanto gestor em encontrar profissionais recém-formados com preparação para lidar com os avanços que a ciência propunha.

Isto será mostrado através de um levantamento histórico da EPT no Brasil apresentando a trajetória da Rede Federal de Educação (REFET), destacando as reformas e os marcos legais que estruturaram e moldaram a Educação brasileira e a criação e a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Em seguida, abordaremos a Educação e o trabalho nas Revoluções Industriais através de um panorama político e social em cada uma das três primeiras fases. Com o desenvolvimento de novas formas de produção, serão

mostradas as mudanças geradas no perfil dos trabalhadores e o papel crescente da EPT acompanhando as demandas impostas pelos avanços da tecnologia oferecidos à sociedade.

A Quarta Revolução Industrial será explorada na sequência, com ênfase na I4.0 e seus pilares, e os desafios que apresenta para a EPT. As metodologias de ensino-aprendizagem que esta pode adotar como estratégia serão expostas e alguns conceitos divulgados por educadores e acadêmicos. A Educação 4.0 aparecerá com contribuições de vários autores sobre o tema incluindo formação docente e comentado, superficialmente, sobre a Indústria 5.0[11] (I5.0).

Finalmente, será abordada a revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Eletroeletrônica do IFSP do IFSP Campus Sorocaba realizada durante a pandemia de COVID-19[12], e publicado em 2023. Serão evidenciados exemplos das adaptações de componentes curriculares que visam desenvolver as habilidades requeridas aos profissionais pela I4.0. A proposta é que isto seja alcançado respeitando tanto o Currículo Paulista, quanto o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Ter um trabalho acadêmico que dialogue entre o que se propõe no PPC de um curso técnico e as expectativas da indústria em relação aos seus egressos poderá contribuir com outros, sem que tenhamos essa pretensão; e isso pode ainda vir a fortalecer a qualidade da força de trabalho na Região Metropolitana de Sorocaba. Sendo assim, essa pesquisa se justifica ao apontar elementos que confirmem o alinhamento entre o que se pratica na formação dos alunos do Curso Técnico em Eletroeletrônica do IFSP Sorocaba e o perfil que a I4.0 necessita.

[11] A Indústria 5.0 busca equilibrar os benefícios econômicos trazidos pelas tecnologias e os impactos humanos/sociais gerados por ela (Rožanec *et al.*, 2023). Neste novo contexto tecnológico, as organizações devem considerar os conceitos e as evoluções tecnológicas da I4.0 em torno do ser humano e dos seus colaboradores demandando das organizações o entendimento dos aspectos socioculturais para a obtenção dos benefícios esperados (Panagou; Neumann; Fruggiero, 2024). Por ser a I5.0 um desdobramento da Quarta Revolução Industrial e a ênfase deste trabalho se encontra na formação do profissional para nesta atuar, seus conceitos não serão aqui explorados.

[12] A Comissão de Elaboração e Implementação do Projeto Pedagógico de Curso (CEIC) reuniu-se de forma remota para atender à revisão do documento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Este estudo fundamenta-se em Cunha (1997, 2000), Moura (2007), Schwab (2016) e Führ (2018, 2019) entre outros, além de material digital e impresso sobre o tema. Foi buscado uma articulação entre a formação técnica, o saber pedagógico e a atualização tecnológica e pedagógica do processo ensino-aprendizagem na EPT.

Metodologias ativas, Educação *Maker* e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são algumas das estratégias que podem ser aplicadas para aproximar a formação técnica das exigências do mercado de trabalho deste século, aparecendo ainda a interdisciplinaridade, a capacidade de inovação colocando o aluno como protagonista. Alguns autores apontam ainda a criatividade, boa comunicação e resolução de problemas como habilidades necessárias ao profissional que deseja atuar na I4.0, além, claro, do domínio técnico

3 METODOLOGIA

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, de caráter documental e bibliográfico. Foram analisados marcos legais, documentos institucionais do IFSP, além de material digital e impresso sobre o tema. O recorte histórico abrangeu de 2016 e 2023 verificando a adequação no PPC de Eletroeletrônica na formação dos alunos do IFSP Sorocaba ao perfil profissional da I 4.0

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Historicamente, a trajetória da EPT evidencia que redefiniu o perfil do trabalhador a cada Revolução Industrial, exigindo dela a capacidade de adaptação na transmissão dos conhecimentos técnicos necessários ao bom desempenho do profissional para atender à indústria.

A verificação realizada no PPC do IFSP Sorocaba (IFSP, 2023) considerou a abordagem de conteúdos alinhados às habilidades da I4.0, observando a adaptação de componentes curriculares como Programação e Microprocessadores, a inclusão de outros, como Internet das Coisas (*IoT*), contemplando ainda aqueles que apresentem formação integrada com conteúdo voltado para cidadania e responsabilidade social e ambiental.

O PPC do IFSP Sorocaba apresentou bom alinhamento com as demandas da I4.0, incorporando conteúdos técnicos atualizados e metodologias que estimulam o protagonismo discente, com projetos interdisciplinares, assim como atividades laboratoriais tendo a resolução de problemas do cotidiano como um dos objetivos.

Entretanto, a pesquisa identificou também outros desafios, como a necessidade da formação docente para tecnologias emergentes e a aproximação de vínculos com o setor produtivo, visando atualização contínua e maior integração entre a teoria na formação e a prática na atuação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação técnica voltada à I4.0, requer políticas públicas que garantam flexibilidade curricular, investimentos em infraestrutura, parcerias estratégicas e capacitação docente continuada. O caso do IFSP Sorocaba demonstra ser viável alinhar a EPT às demandas tecnológicas e produtivas da Quarta Revolução Industrial, conciliando conhecimentos técnicos com as competências socioemocionais indicadas por vários autores.

O estudo contribui ao oferecer um exemplo concreto de adaptação curricular para a I4.0, servindo de referência para outras instituições da Rede Federal, especialmente na integração entre currículo, inovação tecnológica e demandas do mercado de trabalho

REFERÊNCIAS

ALARCON, Dafne *et al*. Os desafios da educação em rede no contexto da indústria 4.0. **Estudos interdisciplinares nas ciências exatas e da terra e engenharias**, v. 3, p. 279-293, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/76650770/Os_Desafios_Da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Em_Rede_No_Contexto_Da_Ind%C3%BAstria_4_0. Acesso em: 13 ago. 2025

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da Ditadura. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBn vvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. **Educação no Século XXI**, v. 36, p. 61, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47017. Acesso em: 13 ago. 2025.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Curitiba: Appris, 2019.

IFSP. **Projeto pedagógico de curso técnico em eletroeletrônica concomitante / Subsequente ao ensino médio.** 2023. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/SOXBvyiQj4BadC1. Acesso em: 10 ago. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos,** v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf. Acesso em 15 ago. 2025.

SCHWAB, Klaus Martin. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES

Edi Jane Mota Pédra, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: edijanemota@hotmail.com
Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da formação docente no Brasil tem se destacado como uma função relevante nas políticas públicas educacionais. Em 2024, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) completou duas décadas de existência, instituindo a periodicidade anual para estudantes de cursos de licenciatura. Como parte do tripé do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que envolve a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho estudantil, sua trajetória evidencia uma dualidade entre a função formativa, atribuída inicialmente, e seu uso regulatório, focado em ranqueamento e controle das instituições.

Essa dualidade levanta questionamentos sobre a real influência dos resultados do Enade na formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia. A questão que se coloca, portanto, é: como os resultados do Enade, durante seu percurso (2004-2024), influenciaram as políticas de formação de professores de Pedagogia no Brasil?

Para analisar essa questão, as reflexões de Florestan Fernandes (1920-1995), apresentadas por Dermeval Saviani (1996), mostram-se extremamente atuais. Elas problematizam o papel social da educação, a posição do professor como educador e os limites de um sistema que, apesar de ter o objetivo de superar as desigualdades, muitas vezes as reproduz. O pensamento do autor nos ajuda a compreender que a avaliação não deve ser reduzida a um mero instrumento técnico ou burocrático, mas sim, entendida e inserida como parte de um projeto de educação comprometida com a justiça social e a democratização do ensino.

A pesquisa busca explicitar a relevância do pensamento de Florestan Fernandes nas políticas de avaliação de formação docente no Brasil. Com foco na trajetória do Enade, destacamos a Portaria MEC nº 610/2024, que criou o

Enade das Licenciaturas. O objetivo é demonstrar como as mudanças no Exame, ao longo de seus 20 anos, influenciaram as políticas públicas voltadas à formação de professores do curso de Pedagogia no Brasil, articulando essas mudanças com os princípios originais do Sinaes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Este referencial teórico apoia-se em autores que discutem as políticas públicas voltadas para a educação superior e os procedimentos de avaliação implementados no Brasil desde 1990, especialmente após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação consolidou a exigência de avaliação de rendimento em todos os níveis de ensino e, em 2004, resultou na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei nº 10.861/2004.

Nesse cenário de institucionalização da avaliação, o pensamento de Florestan Fernandes, conforme apresentado por Saviani (1996), oferece um contraponto essencial. Suas quatro dimensões: docência, pesquisa, militância e publicística, que apontam para uma concepção de educação comprometida com a emancipação social. Para Fernandes, o professor deve ser, acima de tudo, educador, e a escola pública precisa ser valorizada como espaço de formação crítica, perspectiva que permite problematizar o caráter tecnicista e regulatório que muitas vezes orienta a implementação dessas políticas.

A crítica de Fernandes ao tecnicismo e à mercantilização da educação dialoga com os desafios contemporâneos das políticas de avaliação, frequentemente reduzidas a indicadores de desempenho. Seu conceito de “demora cultural” contribui para compreender os obstáculos estruturais que limitam os avanços na formação docente, sobretudo em cursos de licenciatura, que atendem populações socialmente vulneráveis (Saviani, 1996).

Autores como Dias Sobrinho (2003) defendem a avaliação como processo contínuo e formativo, enquanto Ristoff (2024) chama a atenção para o desvio do Enade em direção a uma função regulatória, afastando-se dos princípios originais do Sinaes. Pinto (2023) também atualiza essa discussão ao analisar os desafios enfrentados pelo Sinaes e pelo Enade em sua fase de “maioridade”.

Ao aproximar o pensamento de Florestan Fernandes das reflexões atuais sobre o Enade, tornam-se evidentes as contradições entre a promessa de qualidade e as práticas avaliativas vigentes, que muitas vezes reforçam desigualdades. Nesse cenário, a criação do chamado “Enade das Licenciaturas” surge como tentativa de aproximar a avaliação da realidade formativa docente, ainda que sua efetiva contribuição só possa ser mensurada com o tempo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza explicativa. Essa escolha metodológica fundamenta-se na intenção de desvendar as implicações do Enade, no decorrer de seu percurso, nas políticas públicas de formação de professores do curso de Pedagogia. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa é essencial para compreender o universo de significados, motivações e crenças, aprofundando-se nas ações e relações humanas e valorizando seu contexto. O caráter explicativo do estudo, conforme Severino (2016), vai além da descrição dos fenômenos, buscando suas causas e interconexões entre eles.

Assim, a pesquisa visa levantar informações, explicitar conceitos e interpretar, com base em documentos e referenciais teóricos, as influências históricas do Enade na formação docente em Pedagogia.

Os procedimentos de coleta de dados caracterizam-se como pesquisa documental e bibliográfica. No âmbito documental, serão analisadas legislações fundamentais, como a Lei nº 10.861/2004 (que instituiu o Sinaes), e a Portaria MEC nº 610/2024 (que criou o Enade das Licenciaturas).

Além disso, serão examinados relatórios oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes aos resultados do Enade para o curso de Pedagogia no período de 2004 a 2024, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia e outras normativas complementares do INEP.

A pesquisa bibliográfica, consiste no levantamento, seleção e análise de fontes já publicadas, livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos que tratam do Enade, de avaliação educacional e de políticas de formação de professores do curso de Pedagogia.

Para o tratamento e interpretação dos dados coletados, será empregada a técnica de análise de conteúdo. As etapas da análise de conteúdo seguirão a metodologia proposta por Bardin (2016): (a) pré-análise, com a organização do material e a definição dos objetivos; (b) exploração do material, onde ocorre a codificação e categorização dos conteúdos em temas ou conceitos relevantes para a pesquisa; e (c) tratamento e interpretação dos resultados, fase em que os dados categorizados são examinados à luz do referencial teórico (incluindo Ristoff, Dias Sobrinho, Pinto, Fernandes, Saviani e outros) para responder à questão norteadora do estudo.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A pré-análise dos 20 anos do Enade mostra que, embora consolidado como protagonista do Sinaes e como política pública de avaliação central do Estado, o exame apresenta contradições. A avaliação do rendimento estudantil tem como objetivo expresso *"a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino"* (Ristoff, 2024, p. 210). Na prática, porém, o exame tem assumido função regulatória, reforçando processos de ranqueamento e controle institucional.

Essa realidade aproxima-se das críticas de Florestan Fernandes à redução da educação a um mecanismo instrucional e classificatório, que ignora desigualdades sociais e limita o papel da escola pública como espaço de emancipação. O conceito de "demora cultural", proposto pelo autor e retomado por Saviani (1996), ajuda a compreender como fatores históricos e estruturais continuam dificultando a democratização do ensino superior no Brasil.

Ristoff (2024) reforça que o Enade se afastou de sua função formativa, aproximando-se das críticas de Dias Sobrinho (2003), que defende a avaliação como processo contínuo e emancipador. Pinto (2023) também destaca o desafio do Sinaes em equilibrar regulação e formação, especialmente ao atingir sua "maioridade".

Nesse contexto, a criação do "Enade das Licenciaturas" em 2024 surge como tentativa de integrar avaliação e prática docente, aspecto fundamental para cursos como a Pedagogia, que concentram estudantes de origem popular

e enfrentam desafios históricos. Assim, os 20 anos do Enade revelam avanços e limites: consolidam uma política pública de avaliação, mas ainda reproduzem desigualdades, indicando a necessidade de ressignificação em direção ao compromisso social defendido por Fernandes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reforça a importância de revisitar o pensamento de Florestan Fernandes para compreender as políticas de avaliação na educação superior brasileira. Sua defesa da escola pública e do professor como educador oferece um referencial crítico diante das práticas avaliativas que, muitas vezes, limitam-se a mensurar resultados descontextualizados.

Constata-se que o Enade, embora com potencial formativo, tem sido usado majoritariamente como instrumento regulatório, reforçando desigualdades. Revisitar as ideias de Fernandes permite recuperar o caráter político e social da avaliação, que deve estar a serviço da democratização da educação.

Por fim, ao explicitar sobre os 20 anos do Enade e a criação do “Enade das Licenciaturas”, esta pesquisa busca promover uma reflexão sobre como a avaliação pode colaborar para a melhoria da qualidade da educação, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento das políticas educacionais voltadas à formação docente do curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024. Dispõe sobre a reformulação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para os cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 jun. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-610-de-27-de-junho-de-2024569033072. Acesso em: 10 ago. 2025.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DIAS SOBRINHO, José**.** Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior,** Campinas; Sorocaba, v. 8, n. 1, p. 31-47, mar. 2003. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221/1211. Acesso em: 15 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Fernandes; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. A maioridade do SINAES: impactos e desafios enquanto política de educação superior. *In:* COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2023. **Anais** [...]. Sorocaba: UFSCar, 2023, p. 45-58. Disponível em: https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1130/1327. Acesso em: 15 ago. 2025.

RISTOFF, Dilvo*.* **Revisitando o SINAES**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Florianópolis, SC: Insular, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação*.* **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, p. 71-87, jan. 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: ASPECTOS LEGAIS E SUA VINCULAÇÃO COM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Carla Regina do Espirito Santo, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: carlotasma@gmail.com
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

As reflexões ambientais aqui postas foram elaboradas a partir de uma inquietação com o meio ambiente em que vivemos. Nosso meio ambiente está atravessado por desmatamentos, poluição, catástrofes como enchentes, aumento de temperatura, entre outras questões. Paralela a essa questão, recordamos que antigamente nas escolas era comum, um trabalho chamado "Jornal Falado", no qual tínhamos que escolher reportagens, escrever sobre elas e depois apresentar. Mediante essas temáticas, passamos a questionar se seria possível desenvolver Educação Ambiental (EA) e Educação Midiática (EM) simultaneamente? Isso acontece na rede municipal de ensino de Sorocaba (RMES)? A pertinência dessa pesquisa para a sociedade sorocabana está atrelada, por exemplo, ao rio Sorocaba e seus impactos ambientais, como a poluição das águas, a degradação das margens e perda da biodiversidade associada ao ecossistema fluvial. No que se refere a EM, exemplificando a questão do rio Sorocaba, novamente, atualmente acompanha- se nas mídias locais um debate público sobre a construção da marginal direita do rio. Frente a esse desenrolar de argumentos favoráveis e contra, produziu- se informações veiculadas através da mídia, portanto, é relevante que a escola e sociedade se apropriem em como explorar essas mídias, percebam o contexto em que elas foram produzidas e com quais fins, observem a linguagem e a estética. Academicamente, é necessário sistematizar dados sobre o assunto, a fim de auxiliar pesquisas posteriores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A ideia central desta pesquisa é a verificação de documentos oficiais da RMES. De acordo com Saviani (1978), “[...] para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei: é preciso captar o seu

espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto". Em relação às concepções de educação, sinteticamente, é na e com educação que a sociedade reflete sobre qual o tipo de homem é o ideal para si próprio e para todos os outros componentes da vida. A educação exige um processo consciente estimulado pela vontade do homem de compreender sua realidade, o que Saviani (1996) chamou de segunda natureza humana, porque para o mesmo a essência da educação se define pelo ato de produzir intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Acrescenta-se que para Saviani (1996), a primeira natureza é o que homem tem intrínseco em si, como a pulsão pela sobrevivência e em cima desta primeira natureza que se constitui a segunda natureza humana, possibilitada pelo educar- se no decorrer da vida. Em relação a conceituação de escola, para Brandão (1997) esta deve ser compreendida como local físico onde oficialmente o conhecimento considerado significativo é transmitido, baseado nas sociedades gregas e romanas. No interior dessas civilizações, quando o ensino deixa de ser exercido pela família ou outros através de exemplos práticos e como forma de solucionar problemas reais da vida, temos o início da educação escolar, aquela na qual o ensino tem propósito para além do sobreviver. Sobre ensino, Castro (2017) diz: é o ato proposital de apresentar a informação de forma sistematizada, com demonstrativos e explicações que objetivem a aprendizagem. Já aprendizagem, para Meirieu (1998) é adquirida quando o sujeito identifica informações em seu meio em função de um projeto pessoal, e a interação entre esses elementos é o que leva a criação de sentido. Em relação a temática EA, ainda que no singular, está intrínseca a ideia de suas múltiplas definições e consequentes desdobramentos. Conforme:

> [...] ao colocar a EA no singular, estou utilizando um recurso de linguagem que possa aliviar o texto. No entanto, corro aqui um risco e espero não confundir os leitores, a quem solicito a atenção para o fato de que não me refiro a uma EA, única e específica, mas sim a várias delas, contraditórias e antagônicas, e a singularidade de cada uma delas dá a panorâmica da diversidade do campo (Reigota, 2012, p. 501).

Para Reigota (2008) a EA é definida como educação política, fundamento outro da EA, dotando o termo de uma carga intencional, o que corresponde com a necessidade educacional de planejar atividades pedagógicas junto aos estudantes que apresente sentido. Segue definição:

> Quando afirmamos e definimos a EA como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na EA é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (Reigota, 2008, p. 13)

Ainda diz Reigota (2008) que essa perspectiva política, portanto, desvincula-se a da corrente ambiental tradicional amparada na ideia de preservação e de centralidade da espécie humana, posicionando a EA como tema que possibilita mudanças sociais e voltadas ao bem comum, valorizando as relações entre as espécies, possibilitando viver dignamente. Por fim, o tema EM, o referencial foi baseado em Buckingham (2022) defendendo a ideia de que os educadores e educandos não devem aceitar passivamente uma visão educadora rasa e acrítica, não se restringindo apenas à alfabetização midiática no uso de equipamentos e aplicativos. Ao contrário, a EM deve ser desafiadora, questionadora e empoderadora, a fim de que educadores e educandos utilizem todos os aspectos associados às mídias digitais, a leitura, a escrita e a análise textual.

3 METODOLOGIA

A metodologia será teórico documental através de dados qualitativos obtidos a partir do estudo da legislação educacional oficial de Sorocaba e de visitas *in loco* as escolas, envolvendo a exploração dos textos teóricos relacionados e a coleta de dados em campo, sendo estes interpretados à luz das referências

Dentre as fontes oficiais de verificação, os documentos escolhidos foram aqueles que são a referência norteadora da RMES, conforme site oficial da Secretaria de Educação (SEDU) de Sorocaba, a saber: Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PME), Marco Referencial de Sorocaba 2017 (MR) e cadernos de orientação nº 05 (CO nº 05) sobre elaboração de PPP e nº 18 (CO nº 18) referente ao planejamento de 2025 (documento atualizado anualmente); já nas escolas os documentos verificados foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Planos de Ensino (PE). Dessa forma, o primeiro passo dessa pesquisa deu-se conforme a organização supracitada, seguindo o passo a passo da análise de conteúdo proposta por Bardin (2021). Após a organização

dos documentos, verificou-se a tanto na legislação oficial, quanto na documentação pedagógica (PPP e planos de ensino), a ocorrência dos seguintes termos: sustentabilidade, EA, mídia, recursos midiáticos e EM.

A ideia será tentar perceber a relação entre esses conceitos com a fundamentação de EA identificada nessa dissertação.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Por meio dos PEs há possibilidades de interações com EA e EM, ainda que não evidenciados na escrita. Percebeu-se que não há um padrão de documento técnico de PE, cada professor entregou com um formato. A partir dos elementos postos na análise dos PEs e PPP da Escola A, a hipótese é de que a escola A timidamente trata de sustentabilidade e EA.

No que concerne a mídia, recursos midiáticos e EM, no PME aparece metas e estratégias relacionadas à infraestrutura das escolas, na tentativa de providenciar acesso a tecnologias digitais, mas esvaziado de propostas pedagógicas que visam refletir sobre as mesmas.

Outro aspecto relevante é o fato de aparecer no PME que o PPP é condição para demonstrar a dimensão efetiva da democracia, no entanto em notícia veiculada pelo site G1, afirma-se:

Quase 70 escolas públicas de Sorocaba-SP estavam com PPP desatualizado em 2024. Destas, três escolas municipais da cidade não possuíam o documento no ano passado. Os números são do Censo Escolar 2024, divulgados no dia 9 de abril pelo Ministério da Educação, por meio do INEP (Arruda; Pandori, 2024).

Essa notícia condiz com a verificação feita nesta pesquisa, uma vez que os PPP observados nesta dissertação estavam todos desatualizados, incompletos e em processo de construção. Outro apontamento é que a lei municipal preconiza o desenvolvimento da EA, e obrigatoriedade de planejamento nas instituições escolares, porém ao verificar o PPP da escola A, o termo nem sequer aparece.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira constatação refere-se à dificuldade de acesso aos documentos escolares. Das 5 (cinco) escolas convidadas, apenas 3 (três) oficializaram a autorização, todas apresentaram PPPs desatualizados e apenas 1 (uma) escola tem os PEs do ano de 2024.

A segunda constatação é que nos documentos oficiais do município e documentos pedagógicos da escola, poucas referências são feitas em relação à temática ambiental e midiática.

A terceira constatação é de que os 2 (dois) termos atrelados não apareceram nenhuma vez. Percebeu-se nos documentos uma distância entre o que é posto como direito do estudante, no caso aqui, a EA, e o que é planejado de fato nos documentos escolares, a saber: os PPPs e os PEs das escolas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Matheus; PANDORI, Larissa. **Censo escolar:** mais de 70 escolas públicas de Sorocaba estavam com projeto de ensino desatualizado em 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2025/04/21/censo-escolar-mais-de-70-escolas-publicas-de-sorocaba-estavam-com-projeto-de-ensino-desatualizado-em-2024-veja-mapa.ghtml. Acesso em: 29 abr. 2025

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Sesc, 2022.

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: objeto da didática. *In*: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar**: didática para escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 13-32.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? *In*: MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SOROCABA. Secretaria da educação. **Marco referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba.** Sorocaba, 2017. Disponível em: https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/marco-referencial-2017.pdf. Acesso em: 09 maio 2025.

SOROCABA. **Lei nº 11.133**, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação- PME do município de Sorocaba. Disponível em: http://leismunicipa.is/cmfou. Acesso em: 25 nov. 2024.

SOROCABA. Caderno de Orientações SEDU nº 05. **Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba.** Disponível em: https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno-de-orientaces-sedu-n-05-ano-2015-diretrizes-para-a-construco-do-projeto-politioco-pedagogico-das-instituices-educacionais-de-1.pdf. Acesso em 11 ago. 2025.

SOROCABA. Caderno de orientações SEDU nº 18. **Orientações para o planejamento**. Disponível em: https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno-de-orientaces-2025-final-3-1compressed.pdf. Acesso em 11 ago. 2025.

ONTOLOGIA E CURRÍCULO: A PRODUÇÃO DO “EMPREENDEDOR DE SI” NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Fernando Henrique Ferreira, Ufscar-Sorocaba.
E-mail: ffilosofiaunifesp@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como prática social marcada por disputas políticas, econômicas e ideológicas. Embora os discursos hegemônicos a apresentem como mera técnica neutra de transmissão de conhecimentos, sua função ultrapassa a dimensão instrumental, configurando-se como campo da produção de conhecimentos, experiências que incidem na produção de novos sujeitos sociais. Assim, a educação não é um elemento neutro de transmissão pacífica de conhecimentos verdadeiros, mas, sim, um complexo mecanismo de formação de sujeitos alinhados às dinâmicas de produção e reprodução da sociedade.

Nessa perspectiva, compreender as políticas curriculares significa analisar não apenas conteúdos, mas sobretudo os projetos políticos e sociais em disputa que carregam a formação ontológica dos estudantes. Desse modo, o presente trabalho busca problematizar o currículo neoliberal como arquitetura ontológica voltada à adaptação dos estudantes às demandas do capital, cujo processo leva a produção de sujeitos que internalizam a lógica do mercado sob a forma do “empreendedor de si”. Portanto, o objeto de análise é o Currículo Paulista (2020), documento que, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), materializa a inserção da racionalidade neoliberal na educação pública paulista. O objetivo é identificar os fundamentos ontológicos que sustentam esse currículo e confrontá-los com os princípios da pedagogia freireana, que propõe uma ontologia crítica orientada para a emancipação humana.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A educação enquanto elemento formador, ou seja, do ponto de vista ontológico, parte-se da concepção marxiana de que o ser social é constituído historicamente pelo trabalho e pelas relações materiais como apontado por Lukács (2013). Assim, a reflexão sobre o ser humano e sua formação, nessa

perspectiva, é ampliada ao afirmar que as representações sobre o ser humano nunca são neutras, mas sempre marcadas por interesses sociais e políticos. Assim, a educação e o currículo devem ser tomadas como elemento central para a formação dos seres, cujas disputas sociais e históricas levam a definição de quais saberes são legítimos e quais sujeitos devem ser reconhecidos pelos documentos.

Para Harvey (2005), o neoliberalismo configura uma racionalidade que invade todas as esferas da vida, transformando todos os elementos da vida social em mercadorias e os seres em empresas. Desse modo, a educação é inserida na lógica do mercado, cujo representante pode ser apontado o “capital humano” (Schultz, 1973), onde a formação é reduzida ao desenvolvimento de competências úteis para a empregabilidade.

O ensino no período contemporâneo foi incorporado à lógica empresarial com a finalidade de transformar a escola em uma empresa e de controlar os futuros rumos da formação dos jovens. O currículo, nessa perspectiva, passa a operar como dispositivo de dominação, planejando a formação de sujeitos conforme as necessidades do capital.

Michael Apple (2006) alerta para o currículo como aparelho ideológico do Estado, que naturaliza desigualdades e difunde valores empresariais, como meritocracia e centraliza a formação de sujeitos que introjetam a responsabilização individual das mazelas sociais. Portanto, esse processo leva a produção de políticas curriculares que tem no “empreendedor de si” a centralidade da formação ontológica a partir de um sujeito neoliberal, que internaliza os imperativos de mercado e passa a gerir a si mesmo como empresa. Nesse cenário, o Currículo Paulista (2018) reforça o empreendedorismo como eixo central do ensino médio.

Os processos de alienação e reificação impostos pelas políticas curriculares neoliberais encontram resistências nas práticas concretas de professores e estudantes. Desse modo, em contraposição às políticas educacionais hegemônicas, a pedagogia freireana reivindica a educação como prática ética e política, fundada no diálogo, na conscientização e na práxis transformadora. Como lembra Freire (1996, p. 22), *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou*

construção". Trata-se de afirmar uma ontologia do ser mais, em oposição à ontologia neoliberal da adaptação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem **qualitativa, crítica e documental**, orientada pelo materialismo histórico-dialético. O objeto central de análise foi o **Currículo Paulista (2020)**, examinado em diálogo com a BNCC e com as políticas nacionais para o ensino médio.

Os procedimentos metodológicos envolveram:

- leitura integral do documento oficial;
- identificação de categorias centrais (competências, itinerários formativos, empreendedorismo, projeto de vida, flexibilização curricular);
- análise da dimensão ontológica presente nessas categorias;
- confronto com referenciais críticos como Marx, Lukács, Apple, Harvey e Freire.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise do **Currículo Paulista** permite identificar a consolidação de uma ontologia neoliberal da educação:

a) **Currículo como engenharia dos sujeitos.** O documento assume a função de moldar subjetividades segundo os parâmetros do mercado. Ferreira (2025, p. 68) destaca: *"a finalidade é selecionar o que, como e quando irão aprender nos espaços formativos, subordinando a educação às demandas do capital"*;

b) **Subsunção do conhecimento ao capital.** O saber escolar é esvaziado de sua dimensão crítica e transformado em instrumento de empregabilidade. *"A escola torna-se linha de montagem, onde cada componente curricular funciona como peça de um processo de produção em série"* (Ferreira, 2025, p. 77);

c) **Escola-empresa.** A lógica empresarial perpassa toda a organização pedagógica: metas de desempenho, meritocracia, responsabilização individual. O estudante é visto como gestor de si, responsável pelo seu sucesso ou fracasso;

d) **Produção do empreendedor de si.** O núcleo mais explícito do neoliberalismo é a ênfase no **projeto de vida** e no **empreendedorismo**. O currículo paulista dedica grande espaço a essas temáticas, apresentando a autogestão individual como horizonte educativo. Como analisa Ferreira (2025, p. 196), *"a formação ontológica do sujeito neoliberal opera pela interiorização da lógica do mercado, fazendo do estudante um capital permanente em avaliação"*.

Esse processo configura o que Benjamin (1987) chama de "documento de barbárie dos vencedores": um currículo que responsabiliza os indivíduos pela própria exclusão, enquanto oculta as estruturas sociais da desigualdade.

Em oposição, a pedagogia freireana propõe uma prática educativa comprometida com a denúncia das injustiças e o anúncio de novos mundos possíveis. Como defende Freire (2019, p. 133), *"não há conscientização verdadeira fora da práxis, isto é, da ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo"*. O currículo, nessa perspectiva, deve ser espaço de resistência e emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação demonstra que o **Currículo Paulista** é expressão de uma ontologia neoliberal que transforma a educação em instrumento de adaptação dos jovens ao mercado de trabalho. Longe de ser neutro, ele consolida a escola como empresa e o estudante como capital humano. Como sintetiza Ferreira (2025, p. 204), *"a ontologia neoliberal proposta pelo currículo paulista não visa à emancipação, mas à adaptação dos sujeitos ao mercado e à reprodução das desigualdades"*.

Contudo, por ser campo de disputa, o currículo pode ser ressignificado. A pedagogia freireana oferece fundamentos éticos e políticos para resistir à mercantilização da educação, afirmando o direito à formação integral e crítica. O desafio é reconstruir a escola como espaço de diálogo, conscientização e transformação social, em que os estudantes não sejam empreendedores de si, mas sujeitos históricos capazes de lutar pela justiça e pela emancipação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, Michael. **A ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERREIRA, Fernando H. **Ontologia e currículo:** uma análise do currículo do Estado de São Paulo à luz da pedagogia freireana. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, Sorocaba, 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HARVEY, David. **Breve história do neoliberalismo.** São Paulo: Loyola, 2005.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

RACIONALIDADE NEOLIBERAL: OS EFEITOS DO NEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PAULISTA

Walter Castelucci Neto, ETEC. E-mail: walter.castelucci@etec.sp.gov.br.
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa de doutorado que investiga de que modo a reforma do ensino médio paulista, instituída pela Lei nº 13.415/2017, Novo Ensino Médio (NEM), e normativas estaduais subsequentes, incide sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no estado de São Paulo (Brasil, 2017).

O objetivo geral é compreender se, e como, a combinação entre tecnificação do currículo, gestão por resultados, flexibilização do trabalho docente e expansão acelerada sem contrapartidas pedagógicas produz massificação com precarização. Os objetivos específicos são: (a) compreender a dualidade histórica da EPT no Brasil; (b) analisar como práticas neoliberais estruturam a reestruturação e a tecnificação do ensino médio paulista; (c) explicitar as implicações das novas formas de trabalho (Indústria 4.0, plataformização) no NEM; e (d) evidenciar a precarização e o desmonte da EPT de nível médio no estado de São Paulo.

Parte-se da hipótese de que as políticas neoliberais adotadas pelo governo paulista, pautadas na privatização e na redução do Estado, têm impactado no sucateamento da EPT de nível médio no estado de São Paulo, num evidente movimento de trazer a educação profissional tecnológica para a pasta da educação, ampliando em toda a rede estadual o ensino técnico de maneira precária.

O estudo situa-se no contexto das transformações do mundo do trabalho (Indústria 4.0, plataformização, intermitência), que pressionam as políticas educacionais a reorganizarem conteúdos e modos de oferta. No caso paulista, a reforma do ensino médio intensifica itinerários formativos profissionalizantes e dissemina competências e habilidades alinhadas à empregabilidade, enquanto amplia a oferta técnica por meio de novos arranjos institucionais. Argumenta-se que tais movimentos reeditam a dualidade histórica da educação brasileira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Reconstrói-se a dualidade que marca a trajetória da educação brasileira. Em momentos de expansão “barata”, prevaleceram currículos instrumentais e organização do conhecimento fragmentada, com efeitos seletivos persistentes (Viriato; Lima, 2005; Saviani, 2020). Esse pano de fundo orienta a leitura do presente.

O NEM é interpretado como expressão de uma racionalidade neoliberal que atravessa a política educacional, marcada pelo deslocamento para competências, foco em indicadores e responsabilização de escolas, docentes e estudantes (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019; Saviani, 2020). No caso paulista, normativas recentes instituem dispositivos de flexibilização curricular e docente coerentes com essa lógica (São Paulo, 2023a; 2023b; 2023c).

As metamorfoses do trabalho pressionam a escola por adaptação rápida, o que se traduz em itinerários profissionalizantes e em uma matriz baseada em competências que prioriza habilidades transversais e Projeto de Vida (Antunes, 2020a; 2020b; Dardot; Laval, 2016; Saviani, 2007).

A análise documental demonstra que a combinação entre tecnificação curricular, gestão por resultados e flexibilização docente compõe um quadro de precarização. As resoluções SEDUC nº 35/2023, 37/2023 e 74/2023 instituem mecanismos de atribuição fora da área, notório saber e ampliação de carga; através de processos seletivos simplificados, é consolidada temporalidade e rotatividade; e as Metas 10 e 11 do Plano Estadual induzem expansão quantitativa sem políticas de permanência e valorização docente (São Paulo, 2018a; 2018b; São Paulo, 2023a; 2023b; 2023c; São Paulo, 2024).

O Decreto nº 67.453/2023 reafirma um duplo circuito, ETECs, vinculadas a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, e itinerários técnicos do NEM sob a responsabilidade da SEDUC, com marcos e métricas distintas que dificultam coordenação e planejamento (São Paulo, 2023a). Evidências públicas recentes corroboram o descompasso entre expansão e condições efetivas de oferta, ainda que, aqui, o foco permaneça nos dispositivos curriculares e regulatórios (Centro Paula Souza, 2024a; 2024b; São Paulo, 2024).

A contribuição teórica da tese consiste em articular essas tradições numa matriz explicativa única para a EPT paulista, permitindo ler a reforma em sua

coerência estrutural. Escolhas curriculares, arranjos de gestão, vínculos de trabalho e condições materiais deixam de ser aspectos dispersos e passam a compor um mesmo regime de governança orientado pela massificação quantitativa com custo reduzido.

3 METODOLOGIA

A investigação adota uma perspectiva crítica, realizando um mapeamento da produção acadêmica sobre o Novo Ensino Médio e a EPT no Brasil, com ênfase em estudos que discutem dualidade histórica, competências, empregabilidade e gestão por resultados. Esse levantamento articulou autores da tradição histórico-crítica e do trabalho (Saviani, 2020; Antunes, 2020a) além da crítica à racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), além do debate sobre publicização do Estado e seus efeitos na educação (Viriato; Lima, 2005).

O corpus reuniu marcos normativos diretamente relacionados à reorganização curricular e ao trabalho docente, Resoluções SEDUC nº 35/2023, 37/2023 e 74/2023 (São Paulo, 2023a; 2023b; 2023c; 2023d), o edital Processo Seletivo Simplificado 2024 (PSS/2024) para docência nos itinerários técnicos (São Paulo, 2024), os relatórios de monitoramento das Metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação (São Paulo, 2018a; 2018b) e o Decreto nº 67.453/2023 sobre a vinculação do CEETEPS à SCTI (São Paulo, 2023a).

O mapeamento inicial permitiu reconhecer, nos textos normativos, a tradução institucional de tendências debatidas na literatura, a pedagogia por competências e o projeto de vida como tecnologias de governança curricular (São Paulo, 2023a; 2023b; 2023c), a temporalidade e polivalência como forma de organização do trabalho docente (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024), e a expansão quantitativa induzida por metas como critério de sucesso (São Paulo, 2018a; 2018b). Com isso, o estado da arte não apenas contextualizou a reforma, mas também ancorou a identificação de mecanismos e efeitos, garantindo consistência teórico-empírica às conclusões.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados confirmam que a expansão técnica sob o NEM, sem contrapartidas pedagógicas, estreita e fragmenta o currículo, ao priorizar

competências e itinerários de curto ciclo, esvaziando áreas da formação geral e fragilizando a integração entre teoria e prática (São Paulo, 2023a; 2023b; 2023c). Tais mecanismos caminham com temporalidade e polivalência do trabalho docente (PSS, atribuição fora da área, notório saber), dificultando planejamento, colaboração e continuidade (São Paulo, 2024). Em síntese, trata-se de uma massificação sem densidade, que reatualiza a dualidade histórica da EPT (Saviani, 2020; Viriato; Lima, 2005).

A priorização de itinerários profissionalizantes reforça a histórica separação entre formação geral e técnica. Observa-se estreitamento curricular para que competências transversais e unidades profissionalizantes ocupem lugar central. O resultado é um deslocamento da formação científica e humanística para uma perspectiva de adaptação individual ao mercado, em detrimento da compreensão crítica do trabalho e da tecnologia.

O cruzamento dos quatro eixos sustenta a tese de que a reforma produz massificação sem densidade: currículo tecnificado e fragmentado, trabalho docente precarizado, infraestrutura subdimensionada e governança cindida. Em termos históricos, trata-se de uma atualização da dualidade da EPT: ao aumentar o acesso por trilhas rápidas, sem garantir fundamentos científicos, estabilidade do trabalho docente e condições materiais, a política expande a matrícula, mas aprofunda a desigualdade formativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o NEM paulista consolida uma racionalidade neoliberal, a massificação do ensino técnico sem garantias de integração curricular, fundamentos científicos e valorização docente, precariza o trabalho e estreita a formação, reencenando a dualidade histórica sob nova linguagem.

Como implicação propositiva, recolocar o trabalho como princípio educativo, reconstruir a carreira docente com estabilidade e formação continuada, bem como financiar infraestrutura pedagógica, configuram condições de possibilidade para que a EPT cumpra sua função formativa. Sem isso, a expansão permanece quantitativa, com qualidade desigual e efeito dualista.

O estudo concentrou-se em documentos e evidências públicas recentes; não mensurou, nesta etapa, aprendizagem, permanência e inserção ocupacional por cortes. Sugere-se, como continuidade, um estudo longitudinal comparativo entre as ETECs e os itinerários técnicos da SEDUC, acompanhando turmas, com indicadores de aprendizagem, trajetória escolar e desfechos ocupacionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus:** o trabalho sob fogo cruzado. Boitempo, 2020a.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Industria 4.0. *In:* ANTUNES, Ricardo (org.) **Uberização, trabalho digital e Industria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020b. p. 1-27.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, regulamentando a reforma do ensino médio e a flexibilização curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA. **Capital terá cinco novas classes descentralizadas de Etecs no segundo semestre.** São Paulo, 14 maio 2024a. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/capital-tera-cinco-novas-classes-descentralizadas-de-etecs-no-segundo-semestre/. Acesso em: 12 ago. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA. **Prorrogado prazo de inscrição para o Vestibulinho das Etecs.** São Paulo, 8 maio 2024b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/prorrogado-prazo-de-inscricao-para-o-vestibulinho-das-etecs/. Acesso em: 12 ago. 2025.

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

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 67.453, de 18 de janeiro de 2023. Transfere a vinculação do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS e dá providências correlatas**. Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 2023a. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67453-18.01.2023.html. Acesso em: 12 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC 37, de 30 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a organização dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica no sistema estadual de ensino de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023b. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 19 fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Edital do Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** São Paulo: SEDUC-SP, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Meta 10:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). São Paulo: SEE-SP, 2018a. Disponível em: https://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/PDF1_Meta%2010.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Meta 11:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio. São Paulo: SEE-SP, 2018b. Disponível em: https://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/PDF1_Meta%2011.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC – 35, de 18 de agosto de 2023. Institui o Programa “Educação Profissional Paulista”, estabelece diretrizes para a organização e funcionamento nas Escolas Estaduais de Ensino Médio da rede, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2023c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1oOsybA6k4E0ZwGvRxugwpLnOLUgSv31R/view. Acesso em: 17 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC – 74, de 19 de dezembro de 2023. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo,** São Paulo, 2023d. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-74-de-19-12-2023-dispoe-sobre-o-processo-anual-de-atribuicao-de-classes-e-aulas-ao-pessoal-docente-do-quadro-do-magisterio-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 23 mar. 2025.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Cidade de São Paulo terá cinco novas extensões de Etecs no segundo semestre**. São Paulo, 14 maio 2024. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/cidade-de-sao-paulo-tera-cinco-novas-extensoes-de-etecs-no-segundo-semestre/. Acesso em: 12 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus,** Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. 2007, v. 12, n. 34 p. 152-165. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Acesso em: 30 out. 2021

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; LIMA, Antonio Bosco de. Reforma do estado e da educação profissional. **Revista Faz. Ciência/UNIOESTE**, v. 7, n. 1, p. 203-221, 2005.

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA CHILENA: ENTRE O RECONHECIMENTO E A RECOLONIALIDADE

Gabriela Correa Mercado, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: 00115294@aluno.uniso.br.
André Pires, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: andre.pires@prof.uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo de 2017, mais de duas milhões de pessoas nascidas no Chile se declaram pertencentes aos povos indígenas, o que equivale a 12,8% da população (Loncón, 2021). Ao longo da história, esses povos enfrentaram diversos processos de marginalização e exclusão, sendo frequentemente invisibilizados pelos governos. Porém, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deveria ser obrigação do Estado preservar e fortalecer as línguas e culturas desses povos (Schmelkes; Ballesteros, 2021).

Assim, na década de 1990, o governo chileno iniciou programas pilotos da Educação Bilíngue Intercultural (EIB) em regiões do país com alta concentração de populações indígenas. Esses programas tinham como objetivo incorporar as línguas e culturas indígenas nos currículos escolares, a fim de promover uma educação que respeitasse a identidade cultural de todos os estudantes (Figueiroa; Leyton, 2016). Entretanto, ainda existem muitas barreiras que dificultam a incorporação da EIB e de uma educação intercultural, de fato, no sistema de ensino do país (Loncón, 2021). Levando esse cenário em consideração, o trabalho visa abordar a temática da educação intercultural no Chile, a partir de uma breve análise histórica de seu desenvolvimento, bem como de seus desafios dentro do país.

2 EDUCAÇÃO EIB E SEUS DESAFIOS

Levar em conta as perspectivas e conhecimentos dos povos indígenas no sistema educacional não apenas visa valorizar a diversidade cultural, mas construir uma base mais sólida para o respeito mútuo e o diálogo intercultural, pontos essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente

plural e equitativa. Desse modo, uma educação que se baseie nos princípios da interculturalidade deve buscar transpassar e ultrapassar práticas educacionais que se prendem a modelos tradicionais e às visões coloniais e eurocêntricas, a fim de trabalhar esse reconhecimento e valorização da diversidade de conhecimentos e culturas em seus mais diversos aspectos (Lemos *et al*., 2023).

Pensando nisso, o governo chileno deu início ao EIB na década de 1990. No entanto, ao se analisar a aplicação do ensino EIB na prática, percebe-se que ainda existem muitos desafios. Alguns dos principais problemas são a falta de recursos adequados, a formação insuficiente de professores capacitados no ensino EIB e materiais didáticos inadequados, que reforçam preconceitos, acarretando práticas pedagógicas que não dialogam com as tradições e valores indígenas (Guzmán, 2013; Ibáñez-Salgado; Druker-Ibáñez, 2018).

Ao analisar brevemente o contexto histórico e político do Chile, para se ter uma compreensão mais aprofundada acerca do assunto, percebe-se que o país passou por três fases principais de transformações políticas, econômicas e ideológicas. O período pré-ditadura, marcado pelo governo de Salvador Allende, líder da aliança partidária da esquerda chilena chamada Unidade Popular; o período da ditadura de Augusto Pinochet, que ocorreu de 1973 até 1990; e o período de redemocratização, período em que ocorre a institucionalização da EIB no país (Borges, 2014).

A partir do segundo momento, o país iniciou um processo radical de reformas e mudanças na estrutura política chilena, no qual a educação foi um dos setores mais afetados, sob uma lógica neoliberal de mercado, descentralização e redução do Estado. A partir disso, o governo passou a incentivar a privatização, a liberalização do sistema educacional e a regulação mínima do Estado. A educação passou a ser vista sob uma lógica empresarial, com foco na competitividade e crescimento das instituições, visão que se perpetua até os dias atuais (Brunner; Alarcón, 2023). Nesse contexto, a educação EIB tem um grande foco apenas na parte linguística e ignora outros aspectos culturais (Loncón, 2021).

Levando em consideração esse cenário, é interessante abordar a questão sob a ótica de Walsh (2016), que traz a perspectiva de que a colonialidade moderna, que antes funcionava abertamente a partir de padrões fundados na

exclusão, subordinação e negação, hoje se esconde por detrás de um discurso neoliberal multiculturalista. Assim, esse pensamento faz com que se acredite que, a partir do reconhecimento da diversidade e da promoção da inclusão (muitas vezes sendo, na verdade, apenas uma integração), o modelo hegemônico de antes está dissolvido. Entretanto, a colonialidade do poder apenas se reacomodou nos últimos anos, de acordo com os projetos neoliberais das necessidades do mercado, processo intitulado como “recolonialidade” pela autora. Assim, a interculturalidade perde seu verdadeiro propósito e passa a ser mais uma ferramenta mantenedora das estruturas sociais já existentes.

3 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Embora os estudantes indígenas estejam cada vez mais presentes dentro do ambiente universitário, a EIB não é incorporada de forma significativa no mesmo. A aplicação da EIB tem sido voltada principalmente para o ensino básico e médio, mas não há nenhuma menção ao ensino superior nos decretos relacionados a ela (Poblete, 2019). Assim, o modelo educacional universitário continua sendo homogeneizador e pouco sensível à diversidade cultural e linguística que existe no país, trazendo desafios epistemológicos referente à valorização e integração dos conhecimentos indígenas nos currículos acadêmicos (Figueroa; Leyton, 2016; Poblete, 2019).

Houve aumento das matrículas de estudantes indígenas nas universidades, mas não existe uma política pública nacional desenvolvida que promova o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente universitário. Essa ausência de apoio institucional, contribui para uma sub representatividade indígena nesse ambiente acadêmico (Poblete, 2019). Assim, há uma falta de inclusão das necessidades e perspectivas indígenas no ensino superior, criando uma desconexão que impede a construção colaborativa de programas educacionais que reflitam de forma efetiva a diversidade cultural (Figueroa; Leyton, 2016).

A ausência de conteúdos que reflitam e reconheçam as culturas indígenas dentro dos currículos acadêmicos, bem como atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte de colegas e professores, faz com que as universidades, muitas vezes, se tornem um ambiente hostil para os estudantes

indígenas. A falta de compreensão e valorização de suas culturas, por parte da instituição como um todo, frequentemente resulta em práticas educativas inadequadas que não atendem às necessidades específicas desses alunos, ocasionando em desmotivação e sentimentos de alienação e solidão por parte dos universitários indígenas. Isso contribui para a evasão e para o baixo desempenho acadêmico desses estudantes nas universidades (Ortiz-Velosa; Arias-Ortega, 2019)

Seria necessário construir um ensino superior que transpasse os abismos e as barreiras de preconceito e marginalização culturais que ainda existem nesse ambiente, para que os diálogos entre os saberes indígenas e não indígenas sejam fortalecidos e, assim, a interculturalidade possa verdadeiramente se fazer presente dentro das universidades chilenas. Dessa forma, será possível que relações de equidade, compreensão e respeito possam ser instaladas e o caminho para a superação das dicotomias e exclusões possa ser aberto (Julca Guerrero *et al*., 2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da iniciativa do governo chileno em implementar a EIB enquanto política pública educacional, ela ainda está bem distante do ideal. O propósito e o verdadeiro significado do que seria uma educação intercultural acabam se perdendo em projetos de integração dos povos indígenas, que visam sua formação como cidadãos aptos a entrarem no mercado de trabalho, mas que não atendem de maneira eficaz às suas demandas e necessidades identitárias e culturais.

Assim, é preciso se atentar e reformular alguns pontos da EIB para que os conhecimentos indígenas possam ser realmente incluídos e valorizados dentro do ambiente acadêmico. Também é fundamental que haja programas de formação contínua e que possibilitem a capacitação de professores não indígenas, para que eles possam auxiliar a incorporar práticas interculturais dentro do sistema de ensino em todos os níveis, além de programas que incentivem e facilitem a mediação cultural por parte de professores indígenas. Portanto, é interessante que novos estudos e pesquisas continuem sendo feitos para que haja maiores entendimento, aprofundamento e visibilidade sobre esse assunto.

REFERÊNCIAS

BORGES, E. C. O governo de salvador allende no chile: atuação dos trabalhadores e a organização de novas relações de trabalho. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 47, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17135. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRUNNER, JJ; ALARCÓN, M. Evolução do ensino superior chileno a partir de uma perspectiva equalizadora de governança. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 31, 2023. DOI: 10.14507/epaa.31.8271. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8271. Acesso em: 8 abr. 2025.

FIGUEROA, W. I.; LEYTON, E. C. Educação intercultural bilíngue no Chile. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 3 [42], p. 288 - 322, 11. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40748. Acesso em: 16 jan. 2025.

GUZMÁN, B. R. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile. **Revista Pedagógica,** [S. l.], v. 14, n. 28, p. 87–118, 2013. DOI: 10.22196/rp.v14i28.1361. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1361. Acesso em: 16 jan. 2025.

LEMOS, Eliana de Jesus de Souza *et al*. Pedagogia contemporânea: inclusão e interculturalidade crítica. **Peer Review**, [S.l.], v. 5, n. 12, p. 259–268, 2023. Disponível em: http://peerw.org/index.php/journals/article/view/565/395. Acesso em: 7 jan. 2025.

LONCÓN, Elisa. O Chile encara seu passado colonial. **Outras Palavras,** 5 jul. 2021. Disponível em: https://outraspalavras.net/movimentoserebeldias/o-chile-encara-seu-passado-colonial/. Acesso em: 16 jan. 2025.

ORTIZ-VELOSA, Eliana Marcela; ARIAS-ORTEGA, Katerin Elizabeth. Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. **Educare**, Heredia, v. 23, n. 1, p. 1-18, Apr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582019000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mar. 2025.

POBLETE, Mario. **Educação intercultural bilíngue no Chile:** definições e breve recuento histórico desde a década de 1990. Biblioteca do Congresso Nacional do Chile, Assessoria Técnica Parlamentar, mar. 2019. Disponível em: https://www.bcn.cl. Acesso em: 26 jan. 2025.

SCHMELKES, Sylvia; BALLESTEROS, Ana Daniela. **Formação de docentes indígenas em alguns países da América Latina**. Buenos Aires: Escritório para a América Latina do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura,

2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000375591_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_aad19eff-5862-4bb3-a767-ea0520d30b9f%3F_%3D375591por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000375591_por/PDF/375591por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A22%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C842%2Cnull%5D. Acesso em: 22 jan. 2025

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2016. p.15-38.

TECNOLOGIA PRA QUÊ? ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS: O CASO DO MUNICÍPIO DE SOROCABA-SP.

Paulo Bruno Pistili Rodrigues, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: paulo.pistili@gmail.com
Daniel Bertoli Gonçalves, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: daniel.goncalves@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado, em fase final de elaboração, no âmbito do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba tem como principal problemática compreender os efeitos das políticas públicas voltadas à incorporação de tecnologias digitais na educação, em escolas de ensino fundamental anos iniciais do município de Sorocaba-SP, a partir do ano de 2021.

Tem como principal objetivo compreender como estas políticas educacionais geraram mudanças no cotidiano docente, desdobrando-se em quatro objetivos específicos: (a) caracterizar a política educacional de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aplicada no município de Sorocaba-SP; (b) identificar como os professores utilizam as TDIC em seu cotidiano relacionando seu uso às ações do programa (formação, estrutura e suporte); (c) Mapear os pontos positivos e os desafios percebidos pelos docentes em relação às ações do programa; e (d) avaliar a pertinência da política pública para as ações didático-pedagógicas da rede pública municipal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Tem como principais referenciais teóricos, estudos ligados às áreas de tecnologia, educação, políticas públicas e suas intersecções, tendo como base o conceito de cibercultura (Levy, 1999) que descreve as práticas, costumes, valores, linguagens e formas de interação social que emergem da utilização massiva das (TDIC) e a perspectiva da Teoria Crítica (Feenberg, 2013) que analisa as interações sociais geradas pela cultura digital e possíveis estratégias de sua utilização para fins democráticos e potencializadores de práticas sociais inclusivas.

Segundo Moran (2020) as práticas educacionais envolvendo tecnologias digitais possuem um amplo cenário de possibilidades de mudança de paradigmas, possibilitando processos educativos mais contextualizados com a realidade dos estudantes, assim como, podemos verificar nos estudos da teoria construcionista, (Papert, 2008), compreendendo-a como processo de ensino e aprendizagem em que o estudante é protagonista da aprendizagem na construção dos saberes, a partir de uma ação prática, ou seja, construindo algo.

A relação entre currículo e políticas educacionais é discutida a partir da análise de documentos nacionais como a Política Nacional de Educação Digital (2023), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Programa Inovação Educação Conectada (2017), à luz dos apontamentos críticos presentes nos estudos de Saviani (2008) e Libâneo (2016). A pesquisa discutiu o papel do professor no contexto da cultural digital (Kenski, 2017) e a importância da formação de professores de forma contextualizada (Imbernón, 2022).

O conceito de políticas públicas, assim como, as estratégias de análise se consolidam com base nos estudos de Souza (2006), Di Giovanni (2009), Lotta (2021) e Tel Amiel (2018), com sua metáfora sobre as políticas educacionais estruturadas com base nos pilares: “jeitinho”, “gambiarra” e “geringonça”.

3 METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa foi estruturada a partir dos princípios metodológicos preconizados por Gil (2008) e Severino (2013). Para a análise dos documentos a pesquisa de Cellard (2008) e para a pesquisa de campo, estudos de (Minayo, 2002) e premissas da análise de conteúdo de Andŕe e Ludke (1986) e Bardin (2016).

A construção das bases conceituais se deu inicialmente a partir da definição do estado da questão, seguido da pesquisa documental que envolveu a coleta e análise de documentos à nível nacional e municipal, como: leis, decretos, manuais, guias e notícias, visando caracterizar a política pública investigada. A pesquisa de campo teve como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas do tipo semi- estruturadas com 18 professores de 6 escolas diferentes.

Para a análise dos dados foram realizadas leituras sistemáticas das transcrições e sua organização em categorias por meio de palavras-chave,

realizando a discussão entre o referencial teórico, os documentos normativos e as narrativas dos professores.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados apontam que a política pública implementada no município, intitulada Programa EDUTEC promoveu avanços em relação ao acesso à equipamentos como: Tablets, Lousas Digitais e Chromebooks. Assim como, na disponibilização de recursos provenientes da plataforma Google For Education a partir da disponibilização de ferramentas Google e de ações de formação de professores com este fim.

No entanto, persistem ainda desafios em relação à conectividade ainda insuficiente nas escolas, à falta de manutenção de equipamentos, principalmente nos últimos anos, gerando desgastes no cotidiano docente e frustração em relação à introdução mais efetiva de tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

Há uma consistência maior no uso individual do professor para a realização de tarefas administrativas, de pesquisa e planejamento e/ou na utilização de recursos audiovisuais, quando não há empecilhos técnicos.

A pesquisa também aponta que o uso pedagógico das tecnologias digitais, ainda ocorre de forma instrumental e pragmática, ainda tornando-se distante de princípios de uso crítico de tecnologia, preconizados tanto nos documentos orientadores, quanto no referencial teórico.

Há o reconhecimento da importância do uso de tecnologias digitais na educação, no entanto, a percepção de maior destaque é a de que as tecnologias digitais servem mais como um artifício para gerar maior interatividade nas aulas, do que como uma mudança de paradigma no processo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a política pública em análise apresenta contradições: ao mesmo tempo em que promove avanços concretos no acesso, esbarra em entraves estruturais, formativos e de gestão. O estudo sugere a necessidade de ampliar processos formativos contínuos, contextualizados, que busquem ampliar o debate por meio da visão crítica sobre uso de tecnologias, dando subsídios

práticos e teóricos para as equipes escolares, garantir manutenção periódica dos equipamentos, além de repensar estratégias de conectividade.

Um dos pontos de destaque é a necessidade de reavaliar a pertinência da política pública a partir da estruturação das equipes de suporte e formação (recursos humanos), assim como, das contratações de serviços de manutenção, partindo da análise concreta do cotidiano escolar e da escuta atenta aos profissionais da escola, visando dirimir o risco de descontinuidade da política.

Ademais, propõe-se que futuras políticas articulem de modo mais consistente os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, com vistas a uma educação crítica, democrática e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

AMIEL, T. Geringonça, jeitinho, gambiarra: a pesquisa em tecnologia e educação diante de suas políticas e projetos. *In:* VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (org.). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED UNICAMP, 2018. p. 164-179. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/tecnologia-e-educacao-passado-presente-e-o-que-esta-por-vir/. Acesso em: 12 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. B**ase Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa inovação educação conectada**. Guia de Implementação. Brasília: MEC, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa NEPP/UNICAMP**, n. 82, p. 1 – 29, 2009. Disponível em: https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/9/CadPesqNepp82. Acesso em: 21 out. 2024.

FEENBERG, A. O que é filosofia da tecnologia? *In*: NEDER, R. T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. 2. ed. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2013. p. 51-65.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2022.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. *In*: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar:** didática para escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 95-106.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2006.

LOTTA, G. Burocracia e Implementação de Políticas Públicas: Desafios e Potencialidades para Redução de Desigualdades. **Cadernos Enap**, v. 81, p. 1-98, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista,** Sorocaba), v. 4, n.1, p.186-201, jan./abr. 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275809.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília *et al*. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAN, J. M. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 30-35.

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a02.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul,/dez., 2006,. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 jun. 2024.

VULNERABILIDADE SOCIAL E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES AVALIADOS PELO ENADE NO ANO DE 2023

Ângela Cristina Cancian de Jesus Andrade, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: angelacriscan@hotmail.com
André Pires, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: andre.pires@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional brasileiro tem vivenciado uma série de movimentos e transformações ao longo de sua história. Autores como Mancebo, Vale e Martins (2015); Prates e Barbosa (2015) apontam que, nos últimos 30 anos, pode-se visualizar uma dinâmica de inovação através de políticas públicas que favoreceram a democratização do Ensino Superior (ES) que, historicamente, foi conhecido pelo elitismo e exclusão. Os mesmos autores apontam que, apesar da mudança de cenário, muitos são os aspectos a serem observados a fim de que a democratização do ES encontre caminhos reais de efetivação.

Dentro desta perspectiva, este estudo prevê uma leitura e análise do perfil socioeconômico dos estudantes participantes do ENADE, em situação de vulnerabilidade social, tendo como recorte a edição de 2023, além das considerações a respeito do processo de democratização do ES brasileiro.

Os objetivos específicos são classificar os estudantes participantes do ENADE segundo os critérios de vulnerabilidade; analisar as interfaces do processo de democratização do Ensino Superior através da leitura das variáveis socioeconômicas; discutir outras considerações acerca dos dados identificados.

Para isso, a amostra dos estudantes terá como base os critérios de “Escolaridade dos Pais” e “Renda Total Familiar”, presentes no questionário socioeconômico do ENADE, visto que a literatura aponta estes critérios como delineadores da questão da vulnerabilidade social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Como fundamentação teórica foram utilizados os autores Scott (2018), Carvalho e Bento (2010) na abordagem sobre vulnerabilidade social; Dubet (2015); Mancebo, Vale e Martins (2015) na tratativa sobre democratização; Sampaio (2014); Prates e Barbosa (2015), no discorrer sobre o Ensino Superior,

além de informações no sítio eletrônico do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Na abordagem sobre o Ensino Superior brasileiro, Sampaio (2014), Prates e Barbosa (2015) discorrem sobre o histórico deste ensino, buscando compreender os principais períodos de transformação, evidenciando o aumento significativo do acesso, referenciando a implementação de políticas públicas que abriram espaço à entrada de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Quanto à democratização do ensino superior brasileiro, Dubet (2015) traz à reflexão a diferenciação de massificação e democratização do acesso, apresentando as diferenças de percepção de tais propostas. Complementando, Mancebo, Vale e Martins (2015), propõem considerações a respeito do viés mercadológico encontrado nesta expansão, tecendo uma análise entre democratização e mercantilização.

Dentro do aspecto da vulnerabilidade social, Scott (2018) apresenta a visão de que esta pode estar intimamente relacionada à disponibilidade de recursos. Carvalho e Bento (2010) conectam o mesmo conceito trazendo o olhar de Bourdieu, que propõe que as diferentes formas de capital determinam a posição social do indivíduo em seu meio.

Frente a este contexto, acrescenta-se a proposta de análise do questionário do estudante, instrumento este obrigatório do ENADE. Segundo INEP (2025), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma avaliação aplicada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), desde o ano de 2004. Ele integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tem como objetivo principal avaliar o rendimento dos estudantes concluintes dos cursos de graduação, considerando os conteúdos das diretrizes curriculares e competências gerais, além de fornecer subsídios para diferentes indicadores da Educação Superior brasileira.

Quanto ao questionário socioeconômico trazido pelo ENADE, este faz parte do Questionário do Estudante. Este é instrumento obrigatório para o estudante que será avaliado e tem como objetivos caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes; identificar o contexto formativo, com base nas percepções dos alunos; subsidiar políticas públicas de educação

e contribuir para o cálculo de indicadores de qualidade da educação superior. Na análise do perfil socioeconômico estão diversas perguntas que identificam aspectos como a escolaridade dos pais, renda familiar, situação de trabalho do estudante e familiares, tipo de moradia e número de pessoas no domicílio, origem das escolas da educação básica, acesso a bolsas, financiamento, políticas de ação afirmativa, dentre outros (INEP, 2025).

Referente aos critérios para a escolha da amostra deste estudo, “Escolaridade dos Pais” e “Renda Familiar Total”, Ristoff (2014) traz a observação da correlação de tais critérios com as classes populares e que a representatividade dos estudantes com menor renda aumentou, gradativamente, na história do cenário do ES brasileiro com a implementação de políticas públicas que propõem ampliar o acesso.

3 METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada será a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, além do uso de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Quanto à análise do conteúdo será do tipo categorial.

No aporte metodológico serão utilizadas as pesquisas bibliográficas, com uso de materiais da base de dados da Scielo e do catálogo de teses e de dissertações da CAPES. Quanto à pesquisa documental serão utilizados dados e relatórios de microdados do ENADE, dos anos selecionados para a amostra.

Para a escolha da amostra dos estudantes que serão analisados dentro do perfil de vulnerabilidade social serão utilizados os critérios de “Escolaridade dos Pais” e “Renda Total Familiar”, conforme fundamentam diferentes estudos sobre o tema. Assim, para este recorte da amostra serão elencados os estudantes cujos pais possuem de nenhuma escolaridade até o 5º ano do Ensino Fundamental e cujo critério de renda total familiar é até 1,5 salário mínimo, conforme respostas do questionário socioeconômico da edição de 2023. Os dados obtidos serão então intersectados com outros critérios de identificação do mesmo questionário, a fim de possibilitar uma leitura mais ampliada do perfil da amostra selecionada. Com base na edição de 2023, tem-se o total de 406.294 estudantes que participaram do ENADE. Já a amostra, referente aos critérios elencados e aqui já descritos, foi composta por 43.269 estudantes.

Por fim, após o levantamento e organização dos materiais bibliográficos e dos documentos elencados para o estudo, dar-se-á a análise de conteúdo, que será do tipo categorial, a fim de subsidiar a compreensão das informações obtidas e dos resultados buscados.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados espera-se classificar, de forma mais específica, o perfil dos estudantes participantes do ENADE, em situação de vulnerabilidade social, a fim de refletir sobre o real processo de democratização do ES brasileiro, tecendo uma possível discussão entre os dados obtidos e outras considerações acerca do processo. Além de caracterizar estes estudantes referente aos cursos acessados, às instituições dos ingressantes (públicas / privadas), ao acesso às políticas de ações afirmativas, possibilitando uma leitura mais ampliada sobre o perfil socioeconômico dos participantes do ENADE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aborda as transformações do ES brasileiro, que tem vivenciado uma ampla expansão, cuja justificativa é multifatorial. Autores evidenciam que entre os diferentes fatores, destacam-se a implementação de políticas públicas de acesso e de permanência. Entretanto, também se discute a questão de que nem sempre a expansão do acesso foi acompanhada pelo aumento da permanência e da inclusão dos estudantes de diferentes perfis socioeconômicos do país.

A literatura, em geral, aponta que os estudantes podem ter um condicionamento quanto ao acesso, quando possibilitado, ao ES brasileiro, referente à possibilidade de cursos, instituições, ao desempenho, à permanência, relacionado às questões sociais culturais, econômicas, de gênero e de raça.

Com isso, essa discussão propõe abrir canais para novas reflexões a respeito de uma efetiva democratização do ES brasileiro e sobre uma ampliada caracterização de seus estudantes em situação de vulnerabilidade social, a fim de que, o conhecimento, a respeito de tais questões, possa fomentar transformações positivas e efetivas na educação, assim como nas oportunidades ofertadas a estes estudantes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de; BENTO, Elaine Gonçalo. Teoria bourdieusiana para o estudo das desigualdades educacionais e sociais**. Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 33, n. 1, p. 157–172, 2021. DOI: 10.47250/forident.v33n1.p157-172. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/15502. Acesso em: 10 ago. 2025.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH,** Salvador, v. 28, n. 74, p. 255–266, maio/ago. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002. Acesso em: 3 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade:** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade. Acesso em: 10 ago. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Questionário do Estudante:** instrumento para caracterização do perfil dos estudantes e dos processos formativos. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/questionario-do-estudante. Acesso em: 10 ago. 2025.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003. Acesso: 23 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira**.** A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 327-340, maio 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006 . Acesso: 02 jun. 2025.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, nov. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010. Acesso: 03 ago. 2025.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, p. 43 -55, fev. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100003. Acesso em 02 jun. 2025.

SCOTT, Juliano Beck *et al.* O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura**. Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2025.

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NA AMÉRICA DO SUL: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE CURRÍCULOS BRASILEIRO E CHILENO

Débora Cabral Nunes Polaz, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: debora.polaz@gmail.com
André Pires, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: andre.pires@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A formação em enfermagem no Brasil iniciou-se oficialmente em 1890, com a criação da primeira escola profissional, a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, no Rio de Janeiro, com duração inicial de dois anos. No entanto, o ensino superior só se consolidou em 1923, com a fundação da Escola de Enfermagem Anna Nery, atual UFRJ, inspirada no modelo Nightingale, precursora da profissão na Inglaterra, e alinhada a padrões internacionais, promovendo uma formação mais acadêmica e científica (Oguisso; Freitas, 2015).

Atualmente, a graduação em enfermagem fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sendo um bacharelado com duração entre quatro a cinco anos, integrado ao Sistema Único de Saúde (SUS), com foco em competências holísticas, pesquisa e gestão, oferecido em mais de 1.000 instituições (Santos *et al*., 2022).

A formação acadêmica em enfermagem no Chile iniciou-se em 1902 com o primeiro curso no Hospital San Borja, visando capacitar profissionais para cuidados hospitalares e domiciliares. Inicialmente com duração de três anos, evoluiu para um modelo universitário em 1906, sob a tutela da Universidade do Chile. Atualmente, com 42 universidades oferecendo a carreira, o foco reside em uma formação holística, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a conhecimentos científicos próprios (Riveros, 2019).

Assim, essa pesquisa tem como objetivo: identificar as aproximações e distanciamentos entre os currículos brasileiro e chileno na formação do enfermeiro de ensino superior em relação ao que se preconiza na Organização Mundial da Saúde (OMS).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo no contexto da graduação em enfermagem pode ser compreendido como um espaço dinâmico de produção cultural, com destaque a distinção tradicional entre currículo formal, propostas oficiais e currículo em ação nas práticas vividas, reforça uma lógica prescritiva e hierárquica, limitando a visão sobre como o conhecimento é construído (Macedo,2006).

No Chile, segundo Riveros (2019), revela um currículo no curso de enfermagem que evoluiu historicamente. Macedo (2006) sugere que o currículo deve ser visto como uma arena cultural, superando dicotomias entre produção e implementação.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em arquivos públicos do Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e sites das Universidades dos países Brasil e Chile que oferecem cursos de enfermagem bem avaliados, de acordo com as ferramentas de avaliação utilizados em cada país, nos últimos anos: ENADE, no Brasil, e Acreditação, no Chile, com origens institucionais distintas: pública, privada e comunitária.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um instrumento fundamental do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em 2004 para avaliar o rendimento dos estudantes concluintes e ingressantes de cursos de graduação no Brasil. Aplicado anualmente em ciclos trienais por áreas de conhecimento, o exame abrange cursos como enfermagem, gerando conceitos de 1 a 5 (INEP, 2025).

A acreditação dos cursos de enfermagem no Chile, regulada pela Comissão Nacional de Acreditação (CNA-Chile) sob a Lei 20.129 de 2006, é um pilar essencial para garantir a qualidade da educação superior, sendo obrigatória para carreiras como enfermagem, medicina e odontologia (CNA, 2023; Chile, 2006).

Os dados e informações pertinentes a pesquisa foram descritos e classificados, de acordo com tempo para conclusão e características gerais do percurso formativo do enfermeiro.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Escolheram-se três cursos de enfermagem brasileiros que obtiveram conceito 4 (bom) ou 5 (excelente) no último Enade em 2023: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) nota 5, Centro Universitário de Maringá (Unicesumar), está entre os cursos privados mais bem avaliados, nota 4, e dentre as comunitárias o curso de enfermagem da Universidade de Sorocaba, com a nota 4, que se destacou tanto no município, quanto no Estado de São Paulo (Inep, 2025).

No Chile, escolheram-se três instituições universitárias acreditadas para fazerem parte da pesquisa: Universidade do Chile, de origem pública, Universidade das Américas, privada e a PUC- Chile participante de um grupo de Universidades CRUCh (G9) que se assemelha às Universidades Comunitárias no Brasil.

O Grupo G9 no Chile é uma rede de universidades públicas não estatais que fazem parte do Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCh). Fundada em 7 de março de 2013 como uma corporação de direito privado sem fins lucrativos (Red G9, [s.d.]).

A Unirio, estrutura seu curso de enfermagem com uma carga horária total de 4.390 horas, distribuídos em 10 semestres, com estágios supervisionados nos dois últimos semestres. O currículo prioriza o trabalho comunitário, começando com coletividades sadias e progredindo para cenários de maior complexidade, como atendimento a pessoas hospitalizadas e famílias com desequilíbrios de saúde (UNIRIO, 2012).

O Centro Universitário de Maringá, carga horária de 4.000 horas em 8 semestres e estágios supervisionados nos dois últimos semestres, adota uma abordagem que integra competências básicas das ciências biológicas com práticas iniciais em instituições de saúde conveniadas. O currículo enfatiza o desenvolvimento gradual de habilidades práticas, começando com atividades supervisionadas e evoluindo para cenários que demandam tomada de decisão em cuidados de saúde (Unicesumar, [s.d.]).

A Uniso, de origem comunitária, curso com 4.800h, divididos em 10 semestres, destaca-se por um currículo que combina teoria e prática, ensino por competências. A formação abrange disciplinas que promovem competências em

cuidados integrais e gestão em saúde, com ênfase em simulações clínicas e projetos comunitários, alinhando-se às diretrizes nacionais e respondendo às demandas locais (Uniso, 2022).

No Chile, a Universidade do Chile estrutura seu curso de enfermagem com base em uma formação histórica que evoluiu desde 1902, incorporando padrões acadêmicos e comunitários, com acreditação que reflete alta qualidade. É um curso de enfermagem com duração de 5 anos, componentes básicos e generalistas nos primeiros períodos e, no último ano, com foco na prática clínica em campos de estágio (Universidad de Chile, 2025).

A Universidade das Américas, acreditada até 2028, com duração de 10 semestres, foca em competências práticas e teóricas, adaptadas a contextos de saúde pública. Desde 2008, a Escola de Enfermagem é pioneira na implementação de Centros de Simulação Clínica Interdisciplinar, permitindo aplicar a metodologia de Educação Clínica Avançada para a aquisição de habilidades e destrezas exigidas pela disciplina. A grade curricular responde às necessidades sanitárias do país, considerando a situação epidemiológica do Chile (UDLA, 2025).

Enquanto a Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC-Chile), parte do grupo G9, integra inovação pedagógica e pesquisa, com acreditação que valoriza sua excelência, com duração de 10 semestres, sendo os dois últimos com foco no estágio/internato em campos hospitalares, clínicos e ambulatoriais (PUC-Chile, 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as matrizes curriculares dos cursos de enfermagem selecionados no Brasil e no Chile, observa-se uma notável convergência em aspectos fundamentais da formação profissional, refletindo influências globais das diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) e das demandas por cuidados humanizados e integrados.

Tanto as instituições brasileiras quanto as chilenas adotam estruturas semelhantes, com duração de 10 semestres e progressão gradual de disciplinas básicas, como anatomia, fisiologia e ciências sociais, para conteúdos especializados em saúde coletiva, gestão e práticas clínicas. Essa similaridade

é evidente principalmente em estágios supervisionados nos semestres finais, promovendo a integração teoria-prática, e na incorporação de competências como promoção da saúde, prevenção de riscos e humanização do cuidado, adaptadas a contextos epidemiológicos locais.

Por outro lado, as diferenças destacam particularidades sistêmicas e regionais que influenciam a qualidade e o foco da formação. Essas distinções sugerem oportunidades de aprendizado mútuo: o Brasil poderia incorporar mais simulações avançadas, enquanto o Chile se beneficiaria de avaliações mais padronizadas. Em suma, essa comparação evidencia a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura e atualização curricular para elevar a qualidade da enfermagem na América Latina, promovendo profissionais resilientes frente a desafios globais como pandemias e envelhecimento populacional.

REFERÊNCIAS

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. **Matriz curricular presencial:** curso de enfermagem. Maringá: UniCesumar, [s.d.]. Disponível em: https://app.unicesumar.edu.br/comum/forms/matriz-curricular-presencial/?curso=ENF&turno=M_GRAD. Acesso em: 30 ago. 2025.

CHILE. Lei nº 20.129, de 17 de novembro de 2006. Estabelece um sistema nacional de asseguramento da qualidade da educação superior. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago, 17 nov. 2006. Disponível em: https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/LEY-20129_17-NOV-2006.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

COMISSÃO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO (Chile). **Acreditación pregrado**. [S. l.]: CNA, [2023]. Disponível em: https://www.cnachile.cl/paginas/acreditacion-pregrado.aspx. Acesso em: 30 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enade**. Brasília, DF: Inep, [2025]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade. Acesso em: 30 ago. 2025.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6n2/macedo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

OGUISSO, T.; FREITAS, G. F. de. **História da enfermagem**: instituições e práticas de ensino e assistência. Rio de Janeiro: Águia Dourada, 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO CHILE. **Matriz curricular**: curso de enfermagem. Santiago: PUC-Chile, 2022. Disponível em: https://enfermeria.uc.cl/carrera-y-programas/pregrado/plan-de-estudios/malla-curricular/. Acesso em: 30 ago. 2025.

RED G9 - RED DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTATALES. Red de Universidades Públicas no Estatales G9. [S.l.]: **Red G9**, [s.d.]. Disponível em: https://redg9.cl/. Acesso em: 30 ago. 2025.

RIVAS RIVEROS, E. (ed.). **Historia de la enfermería en Chile**. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera, 2019.

SANTOS, M. L. S. C. dos; HIPOLITO, S. *et al*. O ensino superior em enfermagem no Brasil e história sociológica das identidades**. Research, Society and Development**, [S.l.], v. 11, n. 9, e32611931529, 2022. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31529.

UNIVERSIDADE DE LAS AMÉRICAS. **Matriz curricular:** curso de enfermagem. Santiago: UDLA, [s.d.]. Disponível em: https://admision.udla.cl/diurno/enfermeria/. Acesso em: 30 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE SOROCABA. **Matriz curricular:** curso de enfermagem. Sorocaba: Uniso, [s.d.]. Disponível em: https://uniso.br/graduacao/presencial/enfermagem/#tab3. Acesso em: 30 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DO CHILE. **Matriz curricular:** curso de enfermagem. Santiago: Universidad de Chile, [s.d.]. Disponível em: https://uchile.cl/carreras/5010/enfermeria. Acesso em: 30 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Escola de Enfermagem Alfredo Pinto. **Fluxograma – disciplinas obrigatórias:** curso de graduação em enfermagem. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. Disponível em: https://www.unirio.br/ccbs/eeap/arquivos/Fluxograma_Projeto_Pedagogico_2012.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: PROUNI E FIES

Leila Regina Oliveira Chinelatto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: leilachinelatto@yahoo.com.br
Paulo César Siqueira, Univás. E-mail: pcsiqueira@gmail.com
Daniel Bertoli Gonçalves, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: daniel.goncalves@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa as políticas de inclusão no ensino superior privado brasileiro, com foco nos programas Prouni e Fies, considerando suas contribuições para o acesso e permanência de estudantes de baixa renda. A partir de revisão bibliográfica e documental, o estudo investiga como essas políticas públicas atuam na democratização do ensino superior, especialmente diante da expansão ocorrida a partir da década de 1990. O objetivo é compreender os limites e possibilidades dessas iniciativas, destacando os desafios enfrentados pelos estudantes beneficiados, sobretudo no que tange à permanência e à conclusão dos cursos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A educação superior no Brasil historicamente se constituiu como um espaço elitista e excludente, reforçando desigualdades sociais e econômicas (Bomeny, 1994). A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito social e fundamental, cabendo ao Estado e à sociedade garantir seu acesso e permanência (Brasil, 1988). Bourdieu (2018) argumenta que a escola reproduz a cultura dominante, favorecendo estudantes com maior capital social e dificultando a ascensão dos menos favorecidos. Nesse contexto, políticas públicas como o Prouni e o Fies surgem como instrumentos de inclusão, embora enfrentem limitações estruturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reforça a necessidade de políticas que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica e documental, com análise de artigos científicos, legislações, dados estatísticos e documentos oficiais. Foram utilizados dados do Instituto Semesp (2025), do Inep (2024) e de relatórios governamentais para compreender o impacto dos programas na trajetória educacional dos estudantes. A abordagem qualitativa permitiu identificar os principais desafios enfrentados pelos beneficiários, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a falta de apoio institucional e as barreiras culturais e sociais.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados indicam que, embora o Prouni e o Fies tenham ampliado significativamente o acesso ao ensino superior, a permanência dos estudantes ainda é um desafio. O Prouni, criado pela Lei nº 11.096/2005, oferece bolsas integrais e parciais para estudantes de baixa renda, priorizando egressos da rede pública (Brasil, 2005). Apesar do aumento nas matrículas, os índices de conclusão permanecem baixos, evidenciando a necessidade de políticas complementares de permanência (Felicetti; Rossoni; Gomez, 2012). O Programa Bolsa Permanência Prouni (PBP) busca mitigar essas dificuldades, oferecendo auxílio financeiro, mas não contempla todos os bolsistas (MEC, 2025).

O Fies, por sua vez, tem origem no CREDUC, criado em 1976, e foi reformulado pela Lei nº 10.260/2001 (Brasil, 2001). O programa oferece financiamento estudantil com condições facilitadas de pagamento, visando atender estudantes de baixa renda. Entre 2013 e 2014, houve crescimento expressivo no número de contratos, seguido de queda a partir de 2015, devido a restrições orçamentárias e mudanças regulatórias (INSTITUTO SEMESP, 2025). O Fies também contribui para a inclusão regional, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a oferta pública é limitada (Oliveira; Carnielli, 2010).

A análise dos dados revela que o acesso ao ensino superior não garante, por si só, a equidade educacional. A permanência e a conclusão dos cursos dependem de fatores como suporte institucional, condições socioeconômicas e políticas de assistência estudantil. Zago (2006) destaca que a permanência

representa uma conquista ainda maior do que o ingresso, especialmente para estudantes de camadas populares. Pires, Romão e Varollo (2019) apontam que os beneficiários enfrentam desafios de adaptação, preconceito e hiperseletividade, o que compromete sua trajetória acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os programas Prouni e Fies são fundamentais para a democratização do ensino superior, mas apresentam limitações quanto à permanência dos estudantes. A efetividade dessas políticas depende da articulação com ações complementares que garantam suporte financeiro, pedagógico e psicológico. A expansão do ensino superior deve ser acompanhada por transformações estruturais no sistema educacional e econômico, visando à inclusão plena e à redução das desigualdades. Assim, políticas de acesso só serão eficazes quando contemplarem todas as etapas da trajetória educacional: ingresso, permanência e conclusão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução.** Petrópolis: Vozes, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

FELICETTI, V. L.; ROSSONI, J. C.; GOMEZ, K. A. Prouni: análise de teses do banco de dados da CAPES (2007 – 2011). *In*: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CLABES), 2., 2012, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, 2012. p. 1-12. Tema: Prácticas para reducir el abandono: Integración a las instituciones e intervenciones curriculares. Disponível em: https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/955/981. Acesso em: 10 maio 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023. Brasília: Inep/MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023. Acesso em: 16 maio 2025.

MEC. Ministério da Educação. **Dúvidas sobre o Prouni**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas. Acesso em: 24 jul. 2025.

MEC. Ministério da Educação. **Portal de dados abertos do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://dadosabertos.mec.gov.br/. Acesso em: 24 jul. 2025.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 15. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2025.

OLIVEIRA, Z. R. B. B.; CARNIELLI, B. L. Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior (Fies): visão dos estudantes. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 35-40, 2010. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21861/14297. Acesso em: 15 jun. 2025.

PIRES, A.; ROMÃO, P. C. R.; VAROLLO, V. M. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 1-30, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YLHf6rGQFbkrL5Hy3mxSjvz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2025.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-238, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 maio 2025.

FORMAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS ÀS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES

Miriam Sanches do Nascimento Silveira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: miriam.silveira@prof.uniso.br.
Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Enfermagem no Brasil passou por transformações significativas ao longo do século XX e início do XXI, refletindo mudanças nas políticas educacionais e nas demandas sociais, desde o Decreto nº 791, de 1890, que marcou a laicização da profissão, passando pelos currículos mínimos, até a transição significativa impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2001. Nesse cenário, emergiu a urgência de uma sistematização curricular; a ideia de um currículo para ordenar o processo formativo conferiu à Enfermagem um caráter científico, metodológico e estruturalmente inovador, distanciando-a do ensino empírico praticado anteriormente (Duarte; Vasconcelos; Silva, 2016).

A educação em Enfermagem, ao integrar aspectos técnicos, éticos e sociais, forma profissionais críticos e comprometidos com a saúde e a cidadania. Para padronizar a qualidade da formação, o Estado instituiu currículos mínimos, que ao longo do tempo moldaram o ensino da área até serem substituídos, em 2001, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Rodrigues, 2005).

Assim, o objetivo geral desse artigo é analisar a evolução histórica do desenvolvimento curricular da graduação em Enfermagem no Brasil, a partir dos atos normativos que estabeleceram os currículos mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para evidenciar como as políticas e a gestão em educação são instrumentos de diálogo com as necessidades da sociedade, contribuindo para a construção de um futuro mais democrático.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A análise do desenvolvimento curricular da Enfermagem se baseia na visão de que o currículo é um reflexo das estruturas sociais, econômicas e políticas (Vieira, 2005; Rodrigues, 2005). Eles enfatizam a transição de currículos mínimos para as DCNs como um passo na democratização do ensino. Essa perspectiva se alinha à pedagogia crítica de Freire (2005), que vê a educação como uma ferramenta para a transformação social.

Nesse contexto, a profissionalização da Enfermagem, iniciada com o Decreto nº 791, de 1890, marcou a laicização e a formalização da profissão. A necessidade de sistematização curricular, que surgiu nesse momento, conferiu à Enfermagem um caráter científico e metodológico, distanciando-a do ensino empírico (Duarte; Vasconcelos; Silva, 2016).

A formação, assim, transcende a técnica, configurando-se como um espaço de construção de cidadania, onde o profissional atua como agente de mudança. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS), por sua vez, reforça a necessidade de uma formação que dialogue com os princípios de universalidade, equidade e integralidade.

O ensino de Enfermagem no Brasil foi marcado por marcos normativos que acompanharam as demandas sociais e de saúde, evidenciando um processo histórico de adaptação e profissionalização refletido nos principais atos jurídicos da área.

Quadro 1 – Desenvolvimento curricular da enfermagem no Brasil

Ano	Norma Jurídica	Desenvolvimento Curricular
1890	Decreto nº 791	Regulamenta o serviço sanitário; o curso de 2 anos com noções práticas de propedêutica, anatomia, psicologia, higiene hospitalar, curativos e administração.
1923	Decreto nº 16.300	Regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública; currículo mínimo de 28 meses em 5 séries (4 gerais e 1 especializada), com 35 disciplinas, sendo 4 voltadas à saúde pública, focando prática hospitalar.
1931	Decreto nº 20.109	Organiza a Escola de Enfermeiras, uniformizando o ensino de Enfermagem no Brasil.
1949	Lei nº 775; Decreto nº 27.496	Organiza o ensino de Enfermagem, estabelece currículo mínimo de 36 meses em 4 séries (3 teórico-práticas e 1 estágio), com ênfase em prática clínica; cria o curso de auxiliar de enfermagem (18 meses).
1955	Lei nº 2.604	Regula o exercício da Enfermagem, atribuindo direção de equipes e participação no ensino a enfermeiros.
1961	Lei nº 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ano	Norma Jurídica	Desenvolvimento Curricular
1962	Parecer nº 271	Primeiro currículo mínimo oficial, reconhecendo a Enfermagem como ensino superior; 3 anos, com opção de 1 ano para especializações (saúde pública ou obstetrícia).
1968	Lei nº 5.540	Norma de organização do ensino superior, alinhando-o à ideologia desenvolvimentista.
1972	Parecer nº 163; Resolução nº 4/72	Currículo em 3 partes (pré-profissional, tronco profissional, habilitações); mínimo de 3-5 anos, com 2.500-3.000 horas, focando prática médico-hospitalar.
1994	Parecer nº 314; Portaria MEC nº 1.721	Currículo mínimo de 3.500 horas, com foco generalista e técnico, preparando para hospitais e unidades de saúde.
1996	Lei nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases concede autonomia às instituições, substituindo currículos mínimos por Diretrizes Curriculares.
2001	Resolução CNE/CES nº 3	DCNs com 4.000 horas mínimas, formação generalista, humanista e reflexiva, alinhada ao SUS, com 20% de estágio.

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (1890, 1923, 1949, 1955, 1961, 1962, 1968, 1972, 1994, 1996, 2001).

O ensino de Enfermagem no Brasil foi reconhecido como de nível superior pela LDB de 1961 e pelo Parecer nº 271/1962, quando se instituíram currículos mínimos para padronizar a formação, consolidados pelo Parecer nº 163/1972, ainda com forte enfoque médico-hospitalar e alinhados à ideologia desenvolvimentista da época. A LDB de 1996 marcou uma mudança significativa ao substituir os currículos mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, oficializadas pela Resolução CNE/CES nº 3/2001, que instituíram uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com carga mínima de 4.000 horas e alinhada aos princípios do SUS, reforçando o papel do enfermeiro como agente de transformação social.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica. Foram examinados atos normativos (Decretos, Leis e Pareceres) que regulamentaram a formação em Enfermagem, de 1890 a 2001, com destaque para os currículos mínimos de 1923, 1949, 1962, 1972 e 1994, além das DCNs de 2001. A análise cronológica sintetiza as principais características de cada período, utilizando quadro comparativo para mapear as mudanças curriculares. A coleta de dados incluiu fontes primárias (legislação

educacional) e secundárias. A interpretação dos dados considerou o impacto das políticas educacionais na formação de enfermeiros.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A evolução curricular da Enfermagem reflete a transição de um modelo hospitalocêntrico para uma formação generalista, crítica e humanista. O Decreto nº 791, de 1890, instituiu a formação profissional em Enfermagem, mas foi apenas com os currículos mínimos de 1923 e 1949 que se consolidou um padrão nacional, ainda centrado na prática clínica. A década de 1960, marcada pela redemocratização pós-ditadura, trouxe o reconhecimento da Enfermagem como ensino superior (Parecer CFE nº 271, de 1962), promovendo maior integração de disciplinas de saúde pública. A LDB de 1996 e as DCNs de 2001 representaram um marco ao flexibilizar os currículos, incentivando a autonomia institucional e a formação de profissionais aptos a atuar no SUS. Essa mudança alinha-se aos ideais democráticos, pois valoriza a participação das instituições e dos estudantes na construção do conhecimento. Além disso, a ênfase na humanização e na integralidade do cuidado responde às demandas socioambientais, como as discutidas na Conferência das Partes (COP-30[13]), ao preparar enfermeiros para enfrentar desafios como desigualdades em saúde e impactos climáticos na saúde pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento curricular da Enfermagem no Brasil ilustra como as políticas educacionais podem promover uma educação democrática e voltada para o futuro. A transição para as DCNs de 2001 fortaleceu a formação de enfermeiros como agentes de transformação, capazes de atuar em contextos diversos e responder às necessidades de uma sociedade em constante mudança. A integração ensino-serviço, incentivada pelos estágios curriculares, e a adoção de metodologias ativas reforçam a conexão entre educação, saúde e cidadania. No contexto do IV EPES, este estudo destaca a importância de currículos que preparem profissionais para enfrentar os desafios democráticos e

[13] Fórum para discutir integração de saúde e clima, com foco na Amazônia. Enfermagem é a maior categoria de saúde, com capacidade de liderança, educação e ação (Maciel, 2025).

ecológicos, contribuindo para uma educação escolar que promova a sustentabilidade e a justiça social. Futuras pesquisas podem explorar como as instituições de ensino adaptam seus projetos pedagógicos às demandas da COP-30 e às políticas de saúde pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890. Regulamenta o serviço sanitário da República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 27 set. 1890.

BRASIL. Decreto nº 16.300, de 31 de dezembro de 1923. Regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1923.

BRASIL. Decreto n. 20.109, de 15 de junho de 1931. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no Brasil e organiza a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 11956-11958, 17 jun. 1931.

BRASIL. Lei nº 775, de 16 de agosto de 1949. Organiza o ensino de enfermagem no país e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 ago. 1949.

BRASIL. Lei nº 2.604, de 17 de setembro de 1955. Dispõe sobre o exercício da Enfermagem no País e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 17 set. 1955.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 20 dez. 1961.

BRASIL. Parecer CFE nº 271/62. Pareceres e Recomendações do Conselho Federal de Educação. Criação e regulamentação do curso de graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1962.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

BRASIL. Parecer nº 163/72. Pareceres e Recomendações do Conselho Federal de Educação. Fixação do currículo mínimo do curso de Enfermagem e Obstetrícia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1972.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2001.

DUARTE, K. G.; VASCONCELOS, A. M.; SILVA, F. M. **A trajetória do ensino de enfermagem no Brasil:** da prática religiosa à profissão. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MACIEL, E.L. Nursing and the Climate Crisis - The Call of Cop30 for in Latin America. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.33, p.e4680,2. 2025.

RODRIGUES, L. F. **A formação do enfermeiro no Brasil**. 2005.

CRECHE E CURRÍCULO: O PROCESSO DE ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE SOROCABA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Erika Beatriz Ramos Ferreira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: erikabeatriz1979@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a Educação Infantil, com foco na perspectiva histórica da educação da criança pequena na creche e na atualidade das Políticas Públicas municipais para a Educação Infantil em relação ao currículo no município de Sorocaba. O trabalho insere-se na área de concentração "Educação Escolar" e na linha de pesquisa "Políticas, Gestão e História da Educação" do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO.

Nesse contexto, a pesquisa tem como pergunta norteadora: “Como a gestão pública municipal de Sorocaba tem implementado a BNCC na Educação Infantil?”.

Este questionamento vincula-se ao objetivo geral de investigar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil municipal de Sorocaba, identificando avanços e retrocessos no processo de atualização da proposta curricular da Rede Municipal. Os objetivos específicos consistem em: identificar os princípios teóricos e metodológicos que norteiam as orientações curriculares para a Educação Infantil na BNCC; e identificar os princípios teóricos e metodológicos que norteiam as orientações curriculares para a Educação Infantil no município de Sorocaba.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Na busca pela intencionalidade e eficácia da ação educativa, bem como pelo rigor conceitual e metodológico, os educadores — desde os sofistas na Grécia Antiga — têm sistematizado o conhecimento ao longo da história. Definem-se fins a serem atingidos e meios a serem utilizados, decisões estas orientadas por pressupostos teóricos dos quais destacam-se, as seguintes teorias:

- **Teorias Não-Críticas:** Concebem a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, de forma neutra. Incluem:

- Pedagogia Tradicional: A escola tem o papel de difundir a instrução para diminuir a ignorância (considerada a causa da marginalidade), atendendo à necessidade da burguesia. Centra-se no professor, que transmite conhecimento de forma expositiva a alunos em classes disciplinadas. O foco é o "aprender". Passa a ser criticada por não cumprir o ideal de universalização;
- Pedagogia Nova (Escolanovismo): Movimento de reforma da escola tradicional, onde a escola adapta o indivíduo à sociedade. A concepção é de que o sentimento de rejeição e não mais a ignorância que marginaliza. O ensino centra-se no aluno, que aprende em pequenos grupos de interesse, estimulados e orientados pelo professor em um ambiente com materiais didáticos variados. O foco é o "aprender a aprender". Foi criticada pelos custos elevados, consolidando-se apenas em grupos de elite, embora seu ideário tenha sido amplamente difundido;
- Pedagogia Tecnicista: A escola visa formar indivíduos eficientes para a sociedade. O foco desloca-se para o "aprender a fazer". É criticada pela fragmentação que vulnerabiliza o trabalho pedagógico.

- **Teorias Crítico-Reprodutivistas:** Concebem a educação atrelada aos determinantes sociais, com a função básica de reprodução da sociedade e suas desigualdades. Incluem:
  - Teoria da Escola como Violência Simbólica (Bourdieu e Passeron): A escola tem a função de contribuir para a reprodução das desigualdades, pela reprodução cultural;
  - Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (Althusser): O aparelho, no caso, a escola tem a função de materializar a ideologia da classe dominante que quer manter seus interesses e a classe trabalhadora;
  - Teoria da Escola Dualista (Baudelot e Establet): A escola, como a sociedade, é dividida em classes (burguesia e proletariado), com a função básica de formar a força de trabalho e disseminar a ideologia burguesa.

- **Teorias Críticas:** Concebem a educação como instrumento capaz de superar a marginalidade, relacionando-se dialeticamente com a sociedade. Destacam-se:
    - Pedagogia Histórico-Crítica (Dermeval Saviani): Compreende a educação a partir do desenvolvimento histórico, embasada no materialismo histórico, visão dialética, proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade, onde o processo de ensino-aprendizagem começa com a problematização da prática social, o contexto e o acesso ao conhecimento produzido e sistematizado historicamente subsidiam a interferência na sociedade para transformá-la, articula o processo educacional ao movimento de superação da sociedade excludente que historicamente vem marginalizando grandes parcelas da população;
    - Pedagogia Libertadora (Paulo Freire): Denuncia, a educação “bancária” tradicional que contribui para a manutenção da dominação vigente e anuncia uma proposta de educação emancipatória, já que para ele a educação não é neutra, mas política e a escola um espaço de resistência e superação da situação de desumanização, construção de conhecimento com a ética, tornando-se assim, educador e educando, agentes transformadores da sociedade.

Opta-se, neste projeto, ao pensar a problematização proposta, considerar as contribuições de Paulo Freire, opção pelo aprofundamento da tomada de consciência sobre a realidade que desafia, para atuar criticamente sobre ela e Ser Mais, com letras maiúsculas, busca permanente de todos, Ser Mais, humano (Freire, 1983).

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórica de abordagem histórica. A partir da fundamentação apresentada, opta-se pelo método da pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2016), responde a questões muito particulares e corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Para tanto, serão utilizadas técnicas como a pesquisa documental e instrumentos como a observação de documentos. A coleta de dados focará nas ideias, conceitos e categorias levantadas, seguidas de sua interpretação, conforme orienta Santaella (2001).

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Inicialmente, pretende-se realizar um esboço histórico da educação e do cuidado da criança pequena no Brasil. Partindo do surgimento da ideia de creche na França e de seu avanço jurídico, chegar-se-á à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Esse percurso é considerado imprescindível para a compreensão da realidade atual das creches em Sorocaba.

Na sequência, far-se-á a explicitação de como a Educação Infantil é abordada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a identificação de seu tratamento no município de Sorocaba. Serão analisados documentos municipais essenciais, tais como:

- O Plano Municipal de Educação (Sorocaba, 2015);
- O Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba (Sorocaba, 2017);
- A proposta atualizada de Documento Curricular para a Educação Infantil apresentada no Caderno de Orientações para o Planejamento 2025 (Sorocaba, 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a criança como sujeito implica reconhecer seus direitos, incluindo o direito à creche previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e estabelecido como espaço legítimo de educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

O objetivo de cuidado — única preocupação no surgimento da creche na França do século XVIII — deve integrar-se à educação, conforme orienta o Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998),

através de oportunidades de interações e brincadeiras, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Tais diretrizes seguidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), subsidiam a efetivação de políticas públicas. Estas, como o Documento Curricular Para a Educação Infantil Municipal (Sorocaba, 2025), se pautadas na escuta atenta da criança para a consolidação de sua cidadania, promovem a formação humana das crianças desde bebês.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. S. *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 12-28, jul. / dez. 2016.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. *In:* FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOROCABA. **Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 2015.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Caderno de orientações para o Planejamento 2025 nº 18**. Sorocaba: SEDU, 2025.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco referencial da rede pública municipal de Sorocaba**. Sorocaba: SEDU, 2017.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Matriz Curricular da Educação Infantil**. Sorocaba: SEDU, 2011.

BRASIL E CHILE: UM ESTUDO COMPARATIVO DO ENSINO SUPERIOR E OS PROGRAMAS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Wilson Vieira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: wilson.vieira@uniso.br.
André Pires, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: andré.pires@uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa pertence ao Programa de Pesquisa do Mestrado em Educação da UNISO, na linha de estudo de Políticas, Gestão e História da Educação. E está pautada na construção de um estudo comparativo sobre o ensino superior (ES) do Chile e Brasil, especialmente em relação ao curso de formação em Administração de Empresas e Negócios.

O desenvolvimento da pesquisa se desdobra em dois momentos — um para cada país — e está subdividido conforme a história do ES, a formação organizacional e administrativa das instituições, a avaliação e regulação da educação terciária, a evolução das matrículas e as políticas educacionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Para fins de consulta histórica da evolução da ES chilena, foram utilizadas referências como Brunner (2015); Parcerisa e Villalobos (2020); Villarroel e Daniela Bruna (2019), além de legislações consultadas no Ministério da Educação do Chile (Mineduc) e na Biblioteca do Congresso Nacional do Chile.

Quanto ao Brasil, nessa mesma sequência histórica, foram utilizadas as seguintes referências: Teixeira (1989); Saviani (2014); e Sampaio (2014) para ilustrar a evolução do ES brasileiro; Dias Sobrinho (2003) trata a respeito do diálogo da organização dos currículos, e Pinto (2023) explica os processos da avaliação e da regulação educacional.

3 METODOLOGIA

A metodologia abrangeu uma ampla pesquisa bibliográfica, de artigos, ensaios, legislações educacionais, em bibliotecas virtuais, instituições oficiais e base de dados de instituições de ensino superior (IES), para fins de análise, interpretação e comparação. Os estudos também nortearam consultas de

sensos educacionais em plataformas dos Ministérios da Educação e institutos subordinados a eles de ambos os países, para as comparações de taxas de matrículas e políticas educacionais adotadas pelos referidos países.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Contexto histórico da ES no Brasil e no Chile a partir de 1930.

A pesquisa traçou pontos históricos da evolução da educação terciária entre Brasil e Chile. E verificou que o Chile, apesar de possuir instituições criadas no século XIX (Universidade do Chile [1842] e PUC-Chile [1888]), iniciou sua organização do ES em 1954, a partir do Conselho de Reitores do Chile (CRUCH), (CRUCH, 2014). No Brasil, a organização universitária teve início na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos (Saviani, 2014).

O ES da década de 1930 no Brasil buscou o desenvolvimento da cultura, a investigação científica, e o preparo técnico e científico superior, para o bem da nação, conforme art. 1º do Decr. n. 19.851/1931 (Estatuto das Universidades). Mas embora visasse o desenvolvimento da cultura e a institucionalização da pesquisa, perpetuou o prestígio do antigo modelo, com as faculdades orientadas à formação de profissionais liberais, em especial a de formação de professores do ensino secundário; e cobriram regiões onde as universidades não podiam instituir a pesquisa (Sampaio, 2024). Em 1968, a Reforma Universitária foi, assim como ocorreu no Chile, promovida pelas comunidades acadêmicas (alunos, professores e técnicos) e reivindicaram o fim das cátedras, incentivo às pesquisas e outros (Saviani, 2014; Catani *at al.,* 2023; Brunner, 2015).

A formação do CRUCH em 1954 objetivou uma valoração do ES, a pesquisa e a regulação do financiamento dos gastos, através de receitas fiscais de exportação e aduaneiras a partir de 1956 (CRUCH, 2014).

Entretanto, o golpe militar de 1973 no Chile reorganizou a estrutura administrativa universitária, passando ao controle direto dos militares (Brunner, 2015).

No Brasil, a Reforma Universitária de 1968, através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB/1961), além de pôr fim às carreiras vitalícias (cátedras) e substituí-las por cargos rotativos, criou departamentos,

vestibulares classificatórios (e não eliminatórios), concedeu autonomia às universidades para criar e organizar cursos, elaborar e reformular os próprios estatutos, e promoveu a criação do Conselho Federal de Educação para a formulação de políticas educacionais (Sampaio, 2024; Teixeira, 1989; Toledo, 2025). A LDB/1961 também ampliou a participação das IES privadas no país, o que aumentou, consequentemente, o número de matrículas (Teixeira, 1989).

Com isso, as décadas de 1960 e 1970 de ambos os países apresentaram a busca por interesses comuns aos sistemas de ES, no que se refere à autonomia, pesquisa e ao ensino, representatividade da comunidade acadêmica, condições de trabalho, profissionalização, etc.

E apenas em 1981, o Chile permitiu a entrada de novos provedores privados e usuários dos serviços educacionais, a partir de uma reforma de política econômica (Brunner, 2015).

Qualidade do ensino superior

Nos anos de 1980, o Chile iniciou uma reforma de política e de provisionamento, ampliou a diferenciação vertical entre as IES (universidades, centros profissionais [IP], e centros de formação técnica [CFT]), expandiu e converteu sedes regionais em universidades, adotou financiamento indireto, a criação de ajudas estudantis e instituiu a Lei Geral das Universidades (Oradini, 2023). Com isso, o país passou para uma lógica e funcionamento de mercado no campo educacional, e com mecanismo de controle a partir da utilização de provas estandardizadas (Villalobos, 2016).

No Brasil, a regulação e a fiscalização dos recursos se justificam pela gestão do ensino superior, produção e disseminação do conhecimento, além de avaliar os efeitos da Reforma Universitária de 1968 (Barbosa; Gouvêa; Pires; Scudeler, 2025; Sampaio, 2024; Pinto, 2023). A avaliação iniciou com o Programa de Avaliação da Reforma Universitário (PARU) /1983, e seguiu com o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) /1986, Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) /1993 e o Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES) /2003, conforme Dias Sobrinho (2003).

Cursos de Administração no Brasil e no Chile

Os cursos de Administração no Brasil iniciaram na década de 1930. Na década de 1950, a partir de convênios com IES americanas, iniciou os cursos na Fundação Getúlio Vargas – FGV (1952) e na Escola de Administração de Empresas em São Paulo - EAESP (1954). A formação era técnica e objetiva, ficando as especializações para os cursos de pós-graduação (Ribeiro; Sacramento, 2009; Silva, 2022).

No Chile, os cursos de Administração iniciaram em 1924 na PUC-Chile e, em 1934, na Universidade do Chile (Domper; Larroulet Vignau, 2006). A titulação de Engenheiro Comercial foi primeiramente adotada na Universidade do Chile, seguida pela PUC-Chile em 1941. Por fim, a habilitação foi instituída para todos os cursos após a Reforma Universitária de 1981.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa compara as políticas educacionais adotadas no Brasil e no Chile através dos marcos regulatórios, as taxas de matrículas e as características dos cursos de Administração. E através dos estudos destaca possíveis questões de aprimoramento sobre políticas de acesso, qualidade do ensino presencial e na modalidade a distância, e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Administração comparados às novas DCNs/2021.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. L. de O.; GOUVÊA, A. P.; PIRES, A.; SCHUDELER, M. A. 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. DOI: 10.5216/ia.v49i2.79064. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79064. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRUNNER RIED, J. J.; LABRAÑA, J.; ÁLVAREZ, J. Educación superior técnico profesional en Chile: perspectivas comparadas. Santiago de Chile: **Ediciones Universidad Diego Portales**, 2022. ISBN: 978-956-314-527-4. Disponível em: https://acspm.cl/wp-content/uploads/2022/07/educacion_superior_tecnico_profesional_en_chile_perspectivas_comparadas_jose_joaquin_brunner_.pdf. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRUNNER, J. J. Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. *En*: BERNASCONI, A. (ed.) **La educación**

superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Santiago De Chile: Ediciones UC, 2015.

CATANI, A.e*t al*. Políticas de educação superior no Chile. **A Terra é Redonda**, [*S.l.*], 23 set. 2023. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/politicas-de-educacao-superior-no-chile/. Acesso em: 30 jul. 2024.

CRUCH. **60 años Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (1954 – 2014).** Santiago, 2014. Disponível em: https://consejoderectores.cl/publicaciones/libros/. Acesso em: 04 ago. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMPER, M. L.; LARROULET VIGNAU, C. **La enseñanza de la economía y la administración en las instituciones de educación superior.** School of Business and Economics, Universidad del Desarrollo. Santiago, 2006. Disponível em: http://hdl.handle.net/11447/145. Acesso em: 07 ago. 2025.

ORADINI, N. B. Sistema Universitario Chileno y la Reforma de 1981: crónica de un Cambio de Paradigma. **Observatorio Económico,** n. 182, oct. 2023. Facultat de Economia y Negocios – Universidad Alberto Hurtado. Disponível em: https://fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2023/11/oe-oct-2023.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

PARCERISA, L.; VILLALOBOS DINTRANS, C. **Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile:** estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. Izquierdas, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/42508567/Movimientos_sociales_y_resistencia_al_accountability_en_Chile_estrategias_discursivas_identidad_y_acciones_de_la_campa%C3%B1a_Alto_al_SIMCE. Acesso em: 05 maio 2025.

PINTO, R. Â. B. A maioridade do SINAES: impactos e desafios enquanto política de educação superior. Colóquios - **Geplage** - PPGED - CNPq, [S. l.], n. 4, p. p.lxxvii-lxxxix, 2023. Disponível em: https://anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1130. Acesso em: 16 jun. 2025.

RIBEIRO, D. A.; SACRAMENTO, A. R. S. Ensino e currículo em administração: a opção brasileira. **Revista Gestão e Planejamento,** Salvador, v. 10, n. 2, p. 193-205, jul./dez. 2009. Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/751. Acesso em: 14 abr. 2025.

SAMPAIO, H. **Escritos sobre a educação superior no Brasil:** transformações nas três últimas décadas. Curitiba, PR: Apris, 2024.

SAVIANI, D. *et al*. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, A. V. B. da. **Ensino Superior de Administração conectado às demandas do século XXI:** inovação pedagógica é possível? 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30952. Acesso em: 18 ago. 2024.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TOLEDO, M. E. de. A cathedra e o regime de contratação de professores do ensino superior, na primeira metade do século XX. **Revista História da Educação *(Online)***. Manuscrito não publicado, 2025.

VILLALOBOS, C. El campo educativo en Chile post-dictadura (1990 – 2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. *In:* DEMOCRACIA versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile**,** p.160-179, jun. 2016. *E-book.* CLACSO - Fundación Rosa Luxemburgo. Disponivel em: https://www.researchgate.net/publication/318378635. Acesso em: 04 ago. 2025.

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E SOCIAL DE VICENT TINTO E AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL

José Carlos Francisco Filho, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail:jose.filho@prof.uniso.br
Rafael Augusto Moreira Silva, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafael.silva@prof.uniso.br
Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o fenômeno da evasão no ensino superior, um desafio global que compromete a democratização da educação e impacta o desenvolvimento socioeconômico dos países. No Brasil, políticas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei de Cotas visam ampliar o acesso e a permanência à universidade, mas os índices de evasão continuam elevados, indicando que garantir a entrada dos estudantes não é suficiente para assegurar sua permanência e conclusão da graduação. O objetivo deste estudo é revisar a literatura sobre os fatores que influenciam a evasão, comparando abordagens teóricas de pesquisas internacionais e nacionais.

O estudo tem como referência central a teoria de integração acadêmica e social de Vincent Tinto (1975), além de estudos brasileiros sobre evasão, buscando identificar os principais determinantes da evasão e avaliar como esses fatores variam entre contextos educacionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A teoria de Tinto (1975, 1987) é fundamental nos estudos sobre permanência e evasão no ensino superior. Tinto argumenta que a decisão de um estudante de abandonar o curso está relacionada ao seu grau de integração acadêmica e social. Quando um estudante não estabelece laços fortes com a comunidade universitária, seja por dificuldades acadêmicas, financeiras ou sociais, a probabilidade de evasão aumenta. Além disso, ele destaca que a permanência estudantil depende tanto de fatores individuais quanto das políticas

institucionais de acolhimento e suporte. Em contextos internacionais, especialmente nos Estados Unidos e na Europa, pesquisas demonstram que programas voltados ao engajamento dos estudantes, como mentorias, tutoria acadêmica e suporte psicológico, são cruciais para a redução da evasão.

No Brasil, a literatura sobre evasão revela que, embora alguns fatores coincidam com a teoria de Tinto, existem especificidades relacionadas às desigualdades socioeconômicas e à estrutura das universidades brasileiras. Estudos nacionais indicam que os principais fatores de evasão incluem dificuldades financeiras, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, falta de infraestrutura adequada e a ausência de políticas de permanência robustas. Ristoff (2014) aponta que estudantes das classes mais baixas enfrentam maiores dificuldades para permanecer na universidade devido à falta de apoio financeiro contínuo, resultando em altas taxas de evasão, especialmente entre beneficiários de programas como o ProUni e o FIES. Além disso, a transição do ensino médio para o ensino superior é um obstáculo significativo, já que muitos estudantes ingressam na universidade sem a preparação acadêmica necessária.

Outro aspecto relevante na literatura brasileira sobre evasão é a relação entre a massificação do ensino superior e os desafios institucionais que surgem com esse processo. A teoria de Martin Trow (1973) sobre a transição do ensino superior de elite para o modelo de massa sugere que, ao ampliar o acesso a um número maior e mais diversificado de estudantes, surgem novos desafios para garantir a qualidade do ensino e a permanência dos alunos. No Brasil, apesar dos avanços na inclusão, as universidades ainda não oferecem suporte suficiente para os estudantes em vulnerabilidade, o que contribui para os altos índices de evasão.

Além dos fatores econômicos e estruturais, tanto a literatura internacional quanto a nacional têm explorado a influência de aspectos emocionais e psicológicos na evasão. Estudos recentes indicam que a ansiedade acadêmica, o estresse e a falta de suporte emocional são determinantes para a decisão de abandonar a universidade. No Brasil, pesquisas como as de Garcia e Capellini (2020) apontam que muitos estudantes evadem não apenas por dificuldades financeiras, mas também por se sentirem desmotivados ou desconectados do ambiente universitário. Isso reforça a importância de programas institucionais

que promovam um ambiente acolhedor e ajudem os alunos a desenvolverem um senso de pertencimento.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é qualitativa, baseada na análise documental e levantamento bibliográfico da literatura acadêmica relevante, disposto na parte teórica, além da análise das políticas públicas educacionais existentes para a entrada e permanência de estudantes no Ensino Superior. A análise visa refletir sobre as políticas educacionais inclusivas e propor recomendações para a melhoria da permanência estudantil no Brasil.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após analisar as políticas educacionais voltadas para o ingresso e a permanência dos estudantes no Ensino Superior brasileiro, identificam-se quatro principais iniciativas: ProUni, FIES, Lei de Cotas e PNAES.

Dentre essas, três estão mais diretamente relacionadas ao acesso dos alunos ao Ensino Superior. O ProUni, implementado no dia 13 de janeiro de 2005, pela Lei Nº 11.096/2005, com última alteração realizada por meio da Lei Nº 14.350/2022, destina bolsas de estudo integrais e parciais (50%) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, sejam lucrativas, sem fins lucrativos ou comunitárias. O FIES é um programa estabelecido pela Lei Nº 10.260/2001, com a última alteração realizada pela Lei Nº 14.375/2022, que oferece financiamento estudantil integral ou parcial (50%) para estudantes de cursos presenciais ou a distância, que não sejam gratuitos e que tenham avaliação positiva pelo Ministério da Educação. Já a Lei de Cotas, implementada no dia 29 de agosto de 2012, por meio da Lei Nº 12.711/2012, determina que as instituições federais de ensino superior vinculadas ao MEC reservem, em cada processo seletivo, no mínimo 50% das vagas de graduação, por curso e turno, para estudantes que tenham concluído o ensino médio integralmente em escolas públicas.

Por sua vez, o PNAES, implantada por meio do Decreto Nº 7.234/2010, tem como objetivo ampliar as condições de permanência dos estudantes nas instituições públicas federais de ensino superior, através de bolsas auxílio

destinadas a áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso para estudantes com deficiência ou necessidades especiais. O valor dessas bolsas é fixo para cada área, podendo variar conforme a instituição.

Sendo assim, nota-se uma gama maior de políticas de entrada no Ensino Superior e uma escassez nas políticas de permanência, já que o PNAES é o único existente com esse foco em auxiliar na permanência de estudantes no Ensino Superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica, possibilitou uma visão abrangente das políticas públicas vigentes, revelando que há um desequilíbrio entre as iniciativas focadas no ingresso (ProUni, FIES, Lei de Cotas) e as destinadas à permanência (PNAES). A discussão dos resultados indicou que, embora o Brasil tenha avançado na democratização do acesso, as políticas de permanência ainda são insuficientes e não atendem completamente às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, a análise demonstrou que os desafios brasileiros relacionados à evasão transcendem fatores acadêmicos e emocionais, abrangendo questões socioeconômicas profundas, como a necessidade de suporte financeiro contínuo, infraestrutura e serviços de apoio que favoreçam a inclusão e o engajamento dos estudantes. Isso reforça a necessidade de ampliar e qualificar as políticas de permanência, integrando ações de suporte financeiro, pedagógico, social e psicológico, para que o sucesso acadêmico possa ser alcançado de forma mais equitativa.

Portanto, o enfrentamento da evasão no ensino superior brasileiro exige uma abordagem integrada que considere as especificidades do contexto nacional e promova políticas públicas robustas não apenas para garantir o acesso, mas também para assegurar a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes nas instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, J. (2005). Educação superior, globalização e democratização. **Revista Brasileira de educação**, n. 28, p. 164-173, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010). **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil** - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm.

BRASIL**. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos** - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 03, p. 723-747, 2014.

GARCIA, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.; REIS, V. L. Saúde mental na universidade: a perspectiva de universitários da permanência estudantil. Dec. 2020. **Colloquium Humanarum,** p. 167-181, 2020.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research,** v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. **Leaving College:** rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TROW, Martin. Problems in the transition from elite to mass higher education. **Carnegie Commission on Higher Education**. 1973. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED091983. Acesso em: 22 nov. 2024.

A INDÚSTRIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INFLUÊNCIA DA CNI NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Thaís Fernanda Botelho, Universidade de Sorocaba (Uniso).
Email: thais.botelho@prof.uniso.br.
Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca tecer algumas considerações sobre a relação existente entre a Indústria e a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, analisando como os empresários industriais, organizados na Confederação Nacional da Indústria (CNI)[14], influenciam a elaboração de políticas educacionais com o objetivo de obter privilégios.

Os empresários industriais, enquanto categoria social e política, assumem papel central no desenvolvimento econômico e na organização do Estado brasileiro. A literatura especializada (Bresser-Pereira,1962; Bianchi, 2001) apresenta diferentes definições acerca do conceito de empresário industrial, destacando-o não apenas como proprietário do capital, mas, sobretudo, como agente organizador da produção e das relações sociais, capaz de exercer funções de direção econômica, política e cultural.

Sob a perspectiva gramsciana, os empresários podem ser compreendidos como intelectuais orgânicos, vinculados à classe burguesa, que não se limitam à gestão dos negócios privados, mas também desempenham funções de organização social e estatal. Tal interpretação permite compreender que a atuação empresarial ultrapassa o âmbito econômico, estendendo-se ao campo da hegemonia política e cultural, especialmente por meio de suas entidades representativas (Bianchi, 2001).

Nesse contexto, destaca-se a CNI, criada em 1938 e consolidada no período varguista como instância central de representação dos interesses do empresariado industrial. Ao longo das décadas, ela ampliou seu protagonismo, tornando-se um dos principais canais de pressão política no Brasil, especialmente por meio da elaboração das Agendas Legislativas da Indústria,

[14] A Confederação Nacional da Indústria (CNI) é uma entidade de classe sindical patronal que agrega o pensamento e os interesses coletivos dos empresários industriais (CNI, 2020).

que desde 1996 sistematizam as prioridades e demandas do setor junto ao Congresso Nacional.

No referido trabalho, utilizaremos o recorte temporal compreendido entre 2006 e 2019, em que se observa a intensificação da influência da CNI nas políticas de educação profissional e tecnológica, por meio da prática de *lobby*[15]. Destaca-se, documentos e legislações, como a Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais, e a Lei nº 12.513/2011, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que revelam a presença ativa do empresariado industrial na definição de diretrizes educacionais voltadas à formação de mão de obra qualificada, em consonância com as necessidades do mercado.

Dessa forma, este estudo buscou analisar como os empresários industriais, organizados em torno da CNI, atuam como agentes de hegemonia e influência política, articulando interesses econômicos e educacionais em prol da consolidação da lógica produtivista.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O presente estudo fundamenta-se em um referencial teórico que articula as relações entre trabalho, educação e políticas públicas, com ênfase na atuação da CNI como agente de *lobby* no Congresso Nacional. A pesquisa parte da compreensão de que a educação profissional e tecnológica, historicamente, tem sido moldada pelas exigências do modo de produção capitalista, funcionando como instrumento de adequação da força de trabalho às demandas do mercado (Nascimento, 2009; Ciavatta, 2009).

Autores como Saviani e Frigotto apontam que essa lógica reforça uma concepção tecnicista da educação, em detrimento de uma formação integral e crítica do trabalhador. A própria CNI (2013) reforça essa perspectiva ao propor

[15] Conforme Mancuso (2018, p. 21)". O termo *lobby* foi transportado do inglês para o português, e da arquitetura para a política, em sentido literal, designa o salão de entrada de um edifício. O *lobby* de edifícios por onde transitam membros do poder público, capazes de tomar decisões, é um espaço estratégico para a localização dos "lobistas" – porta-vozes de interesses afetados pelas decisões, que abordam os decisores em passagem para apresentar seus pleitos, e, assim, influenciar o rumo das deliberações que serão tomadas. Desse modo, um substantivo utilizado inicialmente para designar um local de passagem de tomadores de decisões, local onde ocorre a defesa de interesses, tornou-se um verbo para designar a própria ação de defesa desses interesses impactados por processos decisórios".

uma "educação para o mundo do trabalho", atribuindo a responsabilidade da baixa qualificação à qualidade da educação nacional.

Complementam o referencial os autores Ramos, Neves e Manfredi, que defendem uma formação *omnilateral*[16] do trabalhador, além de Azevedo e Souza, que contribuem para a análise das políticas públicas educacionais. A discussão sobre *lobby* e grupos de interesse é embasada em Mancuso (2018), Gozetto (2018) e Rodrigues (1998), que reconhecem a CNI como entidade de grande poder de influência institucional.

Assim, o referencial teórico integra diferentes abordagens para compreender como a atuação da CNI, enquanto grupo de interesse, impacta a formulação das políticas de educação profissional no Brasil, sobretudo entre 2006 e 2019.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, ambas de caráter explanatório e explicativo. A investigação baseou-se na seleção e organização de textos e documentos que permitiram compreender a atuação do *lobby* de empresários industriais no Congresso Nacional e seus impactos nas políticas de educação profissional no Brasil.

O percurso metodológico foi estruturado em duas etapas distintas. A primeira consistiu na coleta de documentos pertinentes ao objeto de estudo. Nesta etapa inicial, foram utilizados como fontes primárias documentos oficiais relacionados às políticas educacionais e à atuação CNI, como as Agendas Legislativas da Indústria (CNI, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

A segunda etapa consistiu na análise do conteúdo dos documentos coletados. Além disso, buscou-se mensurar os dados obtidos, com vistas a esclarecer as relações entre os interesses empresariais e a elabora das políticas públicas voltadas à educação profissional.

[16] Deve-se compreender, segundo a definição de Frigotto (2012), como sendo uma formação humana que abrange todas as dimensões que fazem parte de um indivíduo e suas condições, possuindo um compromisso com o seu desenvolvimento pleno, sendo capaz de produzir a emancipação de todos os sentidos humanos.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise dos documentos intitulados Agendas Legislativas da Indústria, elaborados pela CNI entre os anos de 2006 e 2019, em comparação com a legislação educacional vigente no mesmo período, evidencia a significativa influência do setor empresarial na formulação das políticas públicas de educação profissional e tecnológica no Brasil. Os resultados demonstram que a CNI, por meio de ações sistemáticas de *lobby*, tem inserido os interesses do empresariado industrial na agenda legislativa, orientando a educação profissional para atender prioritariamente às demandas do mercado de trabalho.

Essa influência se materializou em marcos legais relevantes, como a Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e a Lei nº 12.513/2011, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), ambas impactadas pela articulação da CNI junto ao Congresso Nacional.

Verifica-se, ainda, que a educação profissional passou a ser tratada como uma variável econômica, com currículos e práticas pedagógicas subordinados à lógica da produtividade e da competitividade industrial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito investigar, no âmbito educacional, os mecanismos de *lobby* exercidos pela CNI e suas formas de influência junto ao Congresso Nacional, tomando como base os documentos denominados Agendas Legislativas da Indústria.

Constatou-se que as políticas educacionais no Brasil desempenham papel essencial para o desenvolvimento social, mas, em muitos momentos, acabam condicionadas aos interesses do capital, já que, como toda política pública, estão submetidas ao controle do Estado.

Os resultados obtidos revelaram que as políticas educacionais brasileiras sofrem interferência direta do setor empresarial industrial, representado pela CNI, essa atuação ocorre por meio do *lobby*, especialmente através das Agendas Legislativas, utilizadas como instrumento para pressionar e direcionar o Estado a atender os interesses e objetivos dos industriais.

REFERÊNCIAS

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento econômico e o empresário. **Revista de Administração**, v. II, n. 04, p. 79-90, maio/ago.1962.

BIANCHI, Alvaro. **Hegemonia em construção:** a trajetória do PNBE. São Paulo: Xamã, 2001.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gêneses e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60) Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2006**. Brasília: CNI, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria2007**. Brasília: CNI, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2008**. Brasília: CNI, 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2009**. Brasília: CNI, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2010**. Brasília: CNI, 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2011**. Brasília: CNI, 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2012**. Brasília: CNI, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2013**. Brasília: CNI, 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2014**. Brasília: CNI, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2015**. Brasília: CNI, 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2016**. Brasília: CNI, 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2017**. Brasília: CNI, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2018**. Brasília: CNI, 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Agenda legislativa da Indústria 2019**. Brasília: CNI, 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Informe Conjuntural – 2020**. Disponível em: https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2021/1/informe-conjuntural/#informe-conjuntural-1o-trimestre-2020%20. Acesso em: 05 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.145/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. p. 21-56. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANCUSO, Wagner Pralon. O lobby da indústria no Congresso Nacional: empresariado e política no Brasil contemporâneo. São Paulo: Humanitas, 2007. *In*: MANCUSO, Wagner Pralon; GOZETTO, Andréa Cristina Oliveira. **Lobby e políticas públicas**. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus.**História, trabalho e educação:** relações de produção e qualificação da força de trabalho na agroindústria canavieira. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

O PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E A ACREDITAÇÃO DE DIPLOMAS DE ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO SISTEMA O ARCU-SUL

Mauricio Silva de Góes, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: mauricio.goes@prof.uniso.br
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda (Uniso).
E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A cooperação internacional no campo do ensino superior tem se consolidado como elemento essencial para a ampliação da qualidade acadêmica e para a aproximação entre diferentes sistemas educacionais. Por meio de acordos internacionais, universidades de distintas regiões compartilham experiências, metodologias e critérios de avaliação.

Para os países integrantes no Mercosul, sejam eles permanentes ou na condição de Estados associados, o credenciamento se dará juntamente ao Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (Mercosul), através do sistema denominado Arcu-Sul, consistente em conferir um selo de qualidade a IES que desejam ver seus cursos acreditados/certificados em nível regional.

O Arcu-Sul tem por objetivo certificar através de processo avaliativo próprio, a qualidade acadêmica das graduações através de critérios de qualidade previamente definidos, além de dar garantia pública regional quanto ao nível acadêmico e científico dos cursos acreditados (Mercosul, 2008).

Atualmente fazem parte do programa Arcu-Sul todos os países do Mercosul, além de Bolívia e Chile na condição de Estados Associados. O acordo internacional de criação e implementação do sistema de acreditação foi assinado em 08 de julho de 2008 e até o ano de 2023 foram acreditados 519 cursos de graduação.

O Sistema Arcu-Sul revela-se uma iniciativa relevante para a consolidação de parâmetros regionais de qualidade no ensino superior, ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos de cooperação entre os países do Mercosul e Estados associados. A definição de critérios comuns e a certificação de cursos conferem maior segurança e legitimidade às formações oferecidas, além de ampliar a mobilidade acadêmica e profissional na região. Contudo, para

que seus efeitos sejam plenamente alcançados, é necessário compatibilizar as disposições internas de cada país com os compromissos firmados internacionalmente, de modo a assegurar que os objetivos da integração educacional se concretizem de forma efetiva e duradoura.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O artigo terá por base autores que possuem pertinência temática com a área de investigação, sendo utilizados como delimitador da pesquisa, possibilitando a discussão do tema com o os conceitos estudados.

Dias Sobrinho e Dias (2006), defendem que a acreditação é um termo que foi introduzido em nosso vocabulário educacional somente em 2006, como uma certificação pública da qualidade de cursos, IES e programas, elaborado através de um documento oficial, que reconhece legitimidade e qualidade dos atos praticados por determinadas instituições.

Também contribuirão para a elaboração do artigo os autores que pesquisam sobre o sistema de acreditação no sistema Arcu-Sul, sendo eles, Gladys Beatriz Barreyro, Gabriella de Camargo Hizume, Nathan Ono Carvalho, Marlis Morosini Polidori, Noberto Fernández Lamarra, Giselle Cristina Martins Real, Marianne Pereira Souza, Leonardo Kazuo dos Santos Serikawa, e Leides Barroso Azevedo Moura.

Ao integrar autores que abordam a certificação da qualidade no ensino superior e especialistas que analisam especificamente o Arcu-Sul, o artigo garante embasamento sólido para a análise crítica do tema, possibilitando a reflexão sobre os processos de reconhecimento de diplomas e os desafios enfrentados pelas instituições na promoção da qualidade acadêmica.

Dessa forma, a fundamentação teórica adotada permite estabelecer um diálogo consistente entre os conceitos clássicos de acreditação e as práticas regionais observadas no Sistema Arcu-Sul.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada será a qualitativa, por meio de análise bibliográfica e de outros periódicos científicos.

Para a realização da pesquisa utilizaremos como fonte de informações: a documental e a bibliográfica. Serão utilizados como fontes primárias: os documentos oficiais, como estatutos, acordos internacionais, leis e decretos. E como fonte secundárias utilizaremos: obras que tratam sobre o tema pesquisado.

Ainda, serão coletados dados junto à plataforma digital do Arcu-Sul, além de informações contidas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, a fim de analisar, interpretar e confrontar os dados existentes.

Dessa forma, a metodologia adotada permitirá compreender de maneira aprofundada os mecanismos de acreditação de diplomas, identificando padrões, divergências e possíveis desafios no contexto regional e nacional.

Ao articular informações provenientes de documentos oficiais, literatura especializada e bases de dados institucionais, será possível construir uma análise crítica e fundamentada, que contribua para a reflexão sobre a efetividade do Sistema Arcu-Sul e suas implicações para o ensino superior.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise revelou que o Arcu-Sul representa um avanço político e institucional para a integração educacional no Mercosul, mas sua aplicação no Brasil encontra barreiras jurídicas e administrativas. A autonomia das universidades públicas, garantida constitucionalmente, gera resistências à aplicação de procedimentos simplificados previstos pelo MEC, resultando em processos burocráticos e desiguais.

No caso da Medicina, a exigência do Revalida exemplifica a sobreposição de requisitos nacionais sobre mecanismos regionais de acreditação. Embora tal exigência se justifique pela necessidade de assegurar padrões de qualidade na formação médica, ela limita a efetividade da cooperação internacional em áreas estratégicas.

O processo de acreditação utilizado no Mercosul, através do acordo denominado Arcu-Sul, buscou idealizar a qualidade do Ensino Superior, tendo por base tão somente a análise dos requisitos previamente determinados, sem levar em consideração qualquer outro indicativo de avaliação interna dos países membros.

Dessa forma, a consolidação de mecanismos que conciliem padrões internacionais e exigências internas torna-se essencial para que a integração educacional alcance resultados mais consistentes e abrangentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Setor Educacional do Mercosul buscou de forma efetiva incentivar a participação ativa dos Estados integrantes do sistema Arcu-Sul, apesar de tais esforços, destaca-se o fato de que alguns Estados Membros não estão atuando efetivamente na busca da acreditação regional.

A acreditação de diplomas no contexto da cooperação internacional constitui desafio que exige equilíbrio entre integração regional e salvaguarda da qualidade acadêmica. No Brasil, o Arcu-Sul ainda carece de efetividade prática, em razão da autonomia universitária e da ausência de instrumentos normativos que tornem seus efeitos vinculantes.

Destaca-se que a acreditação do curso pela IES, não garante o exercício profissional, visto que para o exercício profissional, além da validação do diploma universitário, é necessário observar as regras atinentes aos conselhos de classe das categorias interessadas.

Conclui-se que o fortalecimento da cooperação internacional no ensino superior brasileiro passa pela harmonização entre normas internas e compromissos regionais, de modo a tornar a validação de diplomas mais ágil, justa e alinhada aos padrões globais de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

BARREYRO, Gladys Beatriz; HIZUME, Gabriella de Camargo. O mecanismo experimental de acreditação do Mercosul (mexa): a construção de um processo regional de certificação de qualidade de cursos de graduação. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP v.3n.1 p.46-65 jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rIESup/article/view/8650575/16788. Acesso em: 08 set. 2025.

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana Lorena. **As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema Arcu-Sul:** primeiras considerações. 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/aval/a/hZ7K8GpWMPDKsmNqM9xbDdx/#. Acesso em: 05 set. 2025

BRASIL. **Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507normape.html#:~:text=EMENTA%3A%20Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental,Gratificadas%20do%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 7 set. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior. 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Mec nº 1.734, de 09 de dezembro de 2011**. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1734-2011-12-09.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.004 de 13 de agosto de 2008.** Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=7&data=14/08/2008&captchafield=firstAccess. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº01 de 25 julho de 2022**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/239261-rces001-22/file. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 4372/2012**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1022352&filename=PL%204372/2012. Acesso em: 2 set. 2025.

CARVALHO, Nathan Ono; POLIDORI, Marlis Morosini. **Acreditação de instituições de educação superior:** uma necessidade ou uma normatização. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309881606_Acreditacao_de_instituicoes_de_educacao_superior_uma_necessidade_ou_uma_normatizacao. Acesso em: 03 set. 2025.

DIAS SOBRINHO, José; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da educação superior e políticas e ideologia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 11, n. 4, 2006. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/946. Acesso em: 3 mar. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior regulação e emancipação**. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a04.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **La Educación Superior en América Latina y El Caribe 2008:** principales tendencias y desafíos). Sorocaba: RaIES, 2008.

MERCOSUL. **Acuerdo sobre la creación e implementación de um sistema de acreditación de carreras universitárias para el reconocimento regionalde la calidade académica de las respectivas titulaciones em el Mercosur y estados associados 2008**. Disponível em http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/7615/5111/9996/decision_17_08.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

MERCOSUL. **XXXVIII Reunión de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior Acta nº 02/11.** Disponível em: https://documentos.mercosur.int/simfiles/docreuniones/43781_RME_CRC-ES_2011_ACTA02_ES.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

REAL, Giselle Cristina Martins; SOUZA, Marianne Pereira. **Potencialidades do sistema Arcu-Sul para a construção do modelo regional de reconhecimento de títulos**. Educ. rev. 36 • 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/GwHY793Hq874JwW9wTkWDMF/#. Acesso em: 5 set. 2025.

SANTOS, Maria Rosimary Soares. **O Mercosul educativo e as políticas de avaliação e acreditação da educação superior**. 2011. Disponível em: https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0382.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos; MOURA, Leides Barroso Azevedo. **O sistema de acreditação de cursos superiores do Mercosul e a construção de um conceito de qualidade**. Disponível em: http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1505187501_ARQUIVO_AcreditacaoeQualidadedaEducacaoSuperior_revisado_fomerco.pdf. Acesso em: 03 set. 2025.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

Angelo Carneiro Bonadio, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail:angelo_bonadio@hotmail.com
Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A integração entre saúde e educação tem se mostrado fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, garantindo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o bem-estar físico, emocional e social dos estudantes. No Brasil, diversas políticas públicas e programas intersetoriais foram implementados ao longo dos anos com o propósito de fortalecer essa articulação, reconhecendo a escola como um espaço estratégico para a promoção da saúde e a construção de hábitos saudáveis que acompanham o indivíduo ao longo da vida.

Dentre essas iniciativas, destacam-se o Programa Saúde na Escola (PSE), que promove ações integradas entre os setores da saúde e educação para enfrentar vulnerabilidades que impactam o desempenho escolar, e a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), que oferece dados essenciais para a formulação e monitoramento de políticas voltadas à saúde juvenil. Além dessas políticas, também foram analisados programas de promoção da saúde mental, que passam a ser mais presentes, reconhecendo a necessidade de intervenções precoces e apoio psicossocial no ambiente escolar, buscando ampliar o acesso dos jovens a informações adequadas e integradas. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar as políticas mencionadas, com o intuito de verificar como se dá a intersecção entre saúde e educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

2.1 PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi instituído em todo o território nacional pelo Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007), com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica. Suas ações são voltadas para a prevenção, promoção e

atenção à saúde, buscando fortalecer a cultura da paz, integrar as iniciativas do Sistema Único de Saúde (SUS) com as da educação pública, e criar condições que favoreçam o desenvolvimento dos educandos. O PSE objetiva contribuir para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes. Além disso, o programa visa consolidar um sistema de atenção social fundamentado na cidadania e nos direitos humanos, enfrentar vulnerabilidades relacionadas à saúde que impactam o desempenho escolar e estimular a interação entre escola e saúde, promovendo o envolvimento da comunidade nas políticas educacionais e sanitárias (Brasil, 2007). O PSE também prevê ações de promoção da alimentação saudável no ambiente escolar.

O PSE foi concebido para integrar os setores da saúde e da educação, promovendo ações intersetoriais que ampliem o alcance e o impacto das iniciativas de saúde para estudantes e suas famílias. A proposta central do programa é fortalecer a articulação entre as Equipes de Saúde da Família (ESF) e as escolas pertencentes ao seu território, garantindo uma atenção integral às demandas da comunidade escolar. No entanto, a relação entre os serviços de saúde e as instituições de ensino apresenta fragilidades que dificultam sua efetividade (Farias *et al*., 2016).

O Programa deve ser efetivado por meio da colaboração entre a escola e a unidade básica de saúde. Sua implementação ocorre a partir de eixos de ação estruturados em cinco componentes: (i) avaliação clínica e psicossocial dos estudantes; (ii) ações de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos; (iii) educação permanente e capacitação de profissionais da saúde e da educação, além da formação de jovens para atuar no PSE; (iv) monitoramento e avaliação das condições de saúde dos estudantes; e (v) acompanhamento e avaliação do próprio programa (Brasil, 2007).

2.2 PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR (PENSE)

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) é um levantamento realizado periodicamente desde 2009 e conta com edições em 2012, 2015, 2019 e 2024. Organizada pelo Ministério da Saúde, em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com apoio do Ministério da

Educação (MEC), essa pesquisa tem como principal objetivo compreender a saúde e o bem-estar dos adolescentes no Brasil. Seu foco está em coletar dados essenciais para avaliar fatores de risco e proteção relacionados a doenças crônicas não transmissíveis, além de outros aspectos que influenciam a qualidade de vida dos estudantes (Ferreira *et al*., 2024).

A PeNSE é realizada a cada três anos e se destaca como o principal mecanismo de vigilância em saúde dos adolescentes no Brasil. É uma pesquisa por amostragem de escolas públicas e privadas. Ela compõe o sistema de vigilância de fatores de risco de doenças crônicas não transmissíveis, sob a responsabilidade da Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente do Ministério da Saúde. Os dados coletados são representativos da realidade nacional e permitem a formulação de políticas públicas voltadas à saúde escolar e à promoção do bem-estar dos adolescentes. A pesquisa tem como público-alvo adolescentes de 13 a 17 anos, abrangendo uma série de fatores que impactam sua saúde física e mental (Brasil, 2024).

Os dados coletados são obtidos por meio de dois questionários: um destinado aos alunos, abordando hábitos e comportamentos individuais, e outro voltado às escolas, que avalia o ambiente escolar e suas condições estruturais. A pesquisa busca compreender as condições que influenciam o cotidiano dos estudantes, permitindo que profissionais das áreas de saúde e educação avaliem o impacto de políticas públicas e desenvolvam ações mais eficazes para a melhoria do bem-estar dos jovens (Brasil, 2024).

O questionário da pesquisa abrange uma ampla gama de temas, incluindo saúde física, saúde mental, comportamentos de risco, fatores socioeconômicos e ambiente escolar. Na área da saúde física, são avaliados os padrões alimentares, o nível de atividade física, a qualidade do sono e a incidência de obesidade entre os adolescentes. No campo da saúde mental, a pesquisa investiga sintomas de ansiedade, depressão e autoestima, além do impacto das relações interpessoais. Já os comportamentos de risco incluem o uso de álcool, tabaco e outras drogas, a iniciação sexual precoce e a exposição a situações de violência e *bullying*. Fatores socioeconômicos, como renda familiar e acesso a serviços de saúde, também são analisados para compreender suas influências na vida dos estudantes (Brasil, 2024).

A PeNSE tem um papel fundamental no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à promoção da saúde na escola, especialmente dentro do Programa Saúde na Escola (PSE). Além de fornecer dados essenciais para gestores e profissionais da saúde, a pesquisa também contribui para que a sociedade conheça melhor as necessidades dos adolescentes brasileiros. O estudo permite monitorar mudanças nos padrões de comportamento ao longo do tempo, auxiliando na adaptação e aprimoramento das estratégias voltadas à saúde juvenil (Brasil, 2024).

2.3 PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

A educação e a atenção primária desempenham um papel fundamental na prevenção, promoção da saúde mental e identificação de casos que podem ser tratados antes de se agravarem (Rosa *et al.,* 2023).

As iniciativas de promoção da saúde mental nas escolas ainda são limitadas no Brasil e no mundo, apesar de sua reconhecida importância em diversos estudos. Segundo Rosa (2023) no setor público, desde 2017, o Governo Federal implementou programas como:

- **#TamoJunto**: Programa de prevenção para alunos de 11 a 14 anos, com 12 aulas ministradas por professores e oficinas para pais e familiares;
- **Programa Famílias Fortes**: Inspirado em iniciativas dos Estados Unidos da América, visa fortalecer vínculos familiares e prevenir o uso de álcool e drogas entre crianças e adolescentes de 10 a 14 anos;
- **Programa Elos: Construindo Coletivos**: Voltado para a prevenção do uso de drogas entre crianças de 6 a 10 anos, implementado entre 2013 e 2017;
- **Setembro Amarelo**: Campanha que promove o autocuidado e a saúde mental por meio de projetos e oficinas;
- **Divulgação da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio**: Iniciativa para conscientização e prevenção desses problemas nas escolas.

Essas ações demonstram a crescente preocupação com a saúde mental no ambiente escolar, mas ainda há a necessidade de ampliar e fortalecer tais políticas.

3 METODOLOGIA

Como metodologia foi adotada a revisão bibliográfica sobre textos correlacionando educação e saúde, com pesquisa em documentos governamentais públicos. Para análise mais aprofundada, ainda foram analisados artigos sobre a mesma temática.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A articulação entre saúde e educação, evidenciada por programas como o Programa Saúde na Escola (PSE) e pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), revela-se essencial para a promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes no Brasil. Essas iniciativas demonstram um avanço na compreensão de que o processo educativo não pode estar dissociado das condições de saúde física, emocional e social dos estudantes.

Entretanto, a efetivação dessas políticas enfrenta diversos desafios. A fragilidade na articulação entre os setores, a insuficiente formação de profissionais e a limitação das ações à lógica de campanhas pontuais impedem que os objetivos sejam plenamente alcançados. Além disso, a ausência de continuidade e a pouca participação das famílias e comunidades no processo educativo comprometem o potencial transformador dessas iniciativas.

Diante disso, é fundamental que a integração entre saúde e educação seja consolidada como uma política de Estado, com investimentos estruturais, formação interdisciplinar de profissionais e fortalecimento do trabalho intersetorial no território. Só assim será possível garantir que a escola seja, de fato, um espaço de promoção de saúde, cidadania e equidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, saudável e inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este conjunto de políticas e programas reflete o compromisso do país em promover a saúde como um direito fundamental e elemento essencial da educação, evidenciando a importância da cooperação entre diferentes setores para o desenvolvimento pleno e saudável das futuras gerações.

Espera-se que, nos próximos anos, haja maior investimento em políticas públicas sustentáveis que consolidem a escola como um ambiente promotor de saúde integral, não apenas no discurso, mas na prática cotidiana. Dessa forma, será possível avançar rumo a uma sociedade que compreenda a saúde e a educação como pilares indissociáveis da cidadania e do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto no 6.286, de 5 de dezembro de 200**7. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/svsa/inqueritos-de-saude/pense. Acesso em: 08 mar. 2025.

FARIAS, Isabelle Carolline Veríssimo *et al.* 2016 Análise da intersetorialidade no Programa Saúde na escola. **Revista brasileira de educação médica,** v. 40, a. 2, p. 261-267. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/39ZTRdxxTHwsQx5hCdjWzjB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 jul. 2025.

FERREIRA, Geovana Santos. 2023. Psicologia e a educação em saúde. **Pubsaúde**, v. 13, a. 420, p 1-3. DOI 10.31533/pubsaude13.a420. Disponível em: https://pubsaude.com.br/wp-content/uploads/2023/04/423-Psicologia-e-a-educacao-em-saude.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

ROSA, Dayana *et al*. **10 Ações para políticas de Saúde Mental nas escolas**. Instituto de Estudos para Políticas de Saúde. 2023. Disponível em: https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2023/04/10-acoes-politicas-saude-mental-nas-escolas-executivo-legislativo.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA

Francine Aparecida de Lira, Prefeitura Municipal de Votorantim.
E-mail: francinelira@hotmail.com
Rafael Felipe de Paula Oliveira Alves, Prefeitura Municipal de Votorantim.
E-mail: 0rafael.o.alves0@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 provocou uma crise sem precedentes na educação mundial, afetando mais de 1,5 bilhão de estudantes (Unesco, 2021). No Brasil, a suspensão das aulas presenciais ampliou desigualdades já existentes, sobretudo no processo de alfabetização (Saviani; Galvão, 2021). Passado o período crítico da crise sanitária, as redes de ensino enfrentaram o desafio da recomposição das aprendizagens, em especial no início da trajetória escolar.

Na Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), composta por 27 municípios, o contexto pós-pandêmico evidenciou fragilidades na execução das metas dos Planos Municipais de Educação, exigindo novas estratégias de monitoramento e avaliação (Sorocaba, 2021). Diante desse cenário, este estudo busca analisar os desafios e as políticas públicas voltadas à alfabetização no período pós-pandemia, com ênfase no contexto regional, a partir da seguinte questão orientadora: que políticas e programas de alfabetização incidiram sobre as redes municipais da RMS no período pós-pandêmico, de 2020 a 2025.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O processo de alfabetização no Brasil é marcado por desigualdades sociais e regionais que se intensificaram após a pandemia, uma vez que o retorno presencial revelou defasagens significativas na aprendizagem das crianças em fase inicial de escolarização (Rosa *et al*., 2023). Pesquisas recentes destacam que os impactos não se limitam à defasagem de conteúdos, mas comprometem também a permanência e o engajamento escolar, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Mainardes, 2021).

Autores como Kohan (2020) e Morgado, Sousa e Pacheco (2020)

reforçam que a escola é um espaço de socialização, cuidado e equidade, dimensões que se tornaram ainda mais centrais na retomada das atividades presenciais. Nesse sentido, a alfabetização pós-pandemia exige políticas públicas que articulem recuperação de aprendizagens, recomposição curricular, diagnósticos avaliativos periódicos e fortalecimento da formação docente (Reimers; Schleicher, 2020; Brasil, 2020).

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental. Foram analisados artigos científicos e relatórios que tratam do contexto pós-pandêmico da educação básica, com destaque para estudos sobre alfabetização publicados em periódicos recentes (Rosa *et al*., 2023; Mainardes, 2021).

No âmbito regional, foram utilizados relatórios de monitoramento e avaliação da educação na RMS, como Monitoramento e Avaliação da Educação na Região Metropolitana de Sorocaba e o Processo de Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação na RMS (Costa; Silva, 2021). A análise de conteúdo (Bardin, 2016) orientou a interpretação dos documentos, com foco em identificar como as políticas públicas de alfabetização têm sido implementadas no período pós-pandêmico e quais implicações apresentam para a garantia do direito à educação.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados da análise indicam que, no período pós-pandêmico, as desigualdades educacionais se tornaram mais visíveis, sobretudo no processo de alfabetização. Famílias com menor capital cultural e econômico apresentaram maiores dificuldades em apoiar a retomada das aprendizagens, o que reforça a centralidade da mediação docente no processo alfabetizador (Rosa *et al.,* 2023).

Na RMS, o monitoramento dos Planos Municipais de Educação revelou que as metas de alfabetização e de qualidade da aprendizagem apresentaram avanços limitados. Faltaram políticas articuladas de apoio financeiro e tecnológico capazes de sustentar a recomposição de aprendizagens (Costa; Silva, 2021).

Apesar dessas limitações, observa-se a presença de políticas públicas que buscam responder às lacunas deixadas pela pandemia, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, mas em vigor no período pós-pandêmico, o Alfabetiza Juntos SP, criado em 2021, em regime de colaboração entre o Governo do Estado de São Paulo e os municípios, busca garantir a alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental. Suas ações incluem formação de professores, avaliação de fluência leitora, distribuição de materiais e uso da plataforma Elefante Letrado. Na RMS, municípios como Sorocaba aderiram ao programa, alinhando seus planos locais às metas estaduais e federais.

Esse conjunto de políticas demonstra esforços de recomposição e de alinhamento entre esferas federal, estadual e municipal. No entanto, persiste o desafio de transformar tais políticas em ações duradouras e adaptadas às condições concretas das redes municipais da RMS, evitando tanto reducionismos metodológicos quanto fragmentação institucional.

Nesse sentido, nota-se que a meta federal de alunos alfabetizados no 2º Ano era de 54,42% para Araçoiaba da Serra, 62,12% para Piedade, 53,97% para Votorantim e 54,15% para Sorocaba. Os índices atingidos pelos municípios foram: Araçoiaba da Serra, 56,16%; Piedade, 63,25%; Votorantim, 54,69% e, finalmente, Sorocaba, 52,43%. (Cruzeiro do Sul, 2025). Logo, é relevante refletir sobre as hipóteses de Sorocaba ser a única cidade da RMS que não atingiu as metas propostas pelo governo federal, realidade essa que repete o desempenho do ano de 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidencia que o cenário pós-pandêmico trouxe à tona os limites estruturais da educação brasileira e, em particular, os desafios da alfabetização na Região Metropolitana de Sorocaba. O retorno às atividades presenciais revelou defasagens significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reforçando a necessidade de políticas públicas específicas e articuladas para recompor aprendizagens.

Entre as ações mais relevantes, destacam-se a retomada do Programa Brasil Alfabetizado, que amplia o acesso à alfabetização de jovens, adultos e

idosos; a consolidação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca antecipar a alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental, embora enfrente críticas por seu caráter reducionista; e o fortalecimento do Alfabetiza Juntos SP, que, em articulação com os municípios da RMS, vem implementando formação docente, avaliação de fluência e distribuição de recursos pedagógicos.

A análise das políticas públicas voltadas à alfabetização no período pós-pandemia evidencia avanços e desafios para a Região Metropolitana de Sorocaba (RMS). Em nível federal, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) buscou estabelecer metas mais objetivas e antecipar o processo de alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2019).

No nível estadual, o programa Alfabetiza Juntos SP, implementado a partir de 2021, desponta como experiência relevante para o contexto da RMS, oferecendo formação continuada de professores, avaliações de fluência leitora e recursos pedagógicos digitais. Esse programa tem possibilitado avanços concretos, como apontado por relatórios locais e indicadores de desempenho que revelam a superação de metas de alfabetização em alguns municípios (Cruzeiro do Sul, 2025).

Em âmbito municipal, o monitoramento dos Planos Municipais de Educação mostrou fragilidades na execução de metas e na utilização de dados avaliativos para orientar políticas (Costa; Silva, 2021;). Pesquisas locais reforçam que a adesão a programas estaduais e federais tem sido determinante para a recomposição das aprendizagens, mas a autonomia municipal ainda encontra limites em termos de infraestrutura e capacidade técnica (Silva; Martins; Lima, 2023; Silveira; Lima, 2023).

Os estudos acadêmicos analisados convergem para a necessidade de políticas públicas mais integradas e equitativas. Conclui-se, portanto, que a alfabetização no período pós-pandemia, na RMS, não pode ser reduzida a um esforço de recuperação de conteúdos. Trata-se de um processo que exige políticas públicas articuladas entre União, Estado e municípios, sustentadas por financiamento adequado, monitoramento sistemático e formação contínua de professores. Somente com essa integração federativa será possível transformar as desigualdades históricas em oportunidades de aprendizagem efetiva, assegurando a alfabetização como direito cultural, social e educacional de todas

as crianças. Para a RMS, isso implica a construção de estratégias integradas capazes de responder às desigualdades históricas e de garantir que todos os estudantes aprendam a ler e escrever no tempo adequado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação Básica no contexto pós-pandemia**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

COSTA, Márcia; SILVA, Renato. **Processo de monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação na Região Metropolitana de Sorocaba**. Sorocaba: UFSCar, 2021.

CRUZEIRO DO SUL. **Municípios da RMS superam metas de alfabetização**. Sorocaba, 29 jul. 2025. Disponível em: https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2025/07/750264-municipios-da-rms-superam-metas-de-alfabetizacao.html. Acesso em: 8 set. 2025.

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

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e pandemia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização e equidade: desafios no contexto pós-pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e023002, 2021. DOI: 10.1590/es.236329.

MORAIS, Artur Gomes de. **A consciência fonológica e a alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, João; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas. **Unesco framework for reopening schools**. Paris: UNESCO, 2020.

ROSA, Juliana Dias da *et al*. Os desafios da alfabetização no Brasil no contexto da pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 27, p. 235–249, 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto**. São Paulo: Autores Associados, 2021.
SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação e pandemia: reflexões críticas**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SILVA, Camila Vieira Genkawa; MARTINS, Thiago de Melo; LIMA, Paulo Gomes. Monitoramento e avaliação da educação na Região Metropolitana de Sorocaba: entre diretrizes e resultados do município de Votorantim/SP. *In*: COLÓQUIOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, n. 4, 2023, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2023. p. 101-138. Disponível em: PROCESSO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA: : PERCEPÇÕES DOS ATORES EM VOTORANTIM– SP | Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq. Acesso em: 6 set. 2025.

SILVEIRA, Viviane da Silva; LIMA, Paulo Gomes. Monitoramento e avaliação da educação na Região Metropolitana de Sorocaba: entre diretrizes e resultados do município de São Roque/SP. *In*: COLÓQUIOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, n. 4, 2023, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2023. p. 76-90. Disponível em: Vista do MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA. Acesso em: 6 set. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. São Paulo: Contexto, 1998.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 5-17, 2016.

SOROCABA. Prefeitua Municipal de Sorocaba. **Plano Municipal de Educação 2021-2030.** Sorocaba: Prefeitura Municipal de Sorocaba, 2021.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2021.** Paris: UNESCO, 2021.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

TRADIÇÃO EM MOVIMENTO: APROXIMAÇÃO FREIREANA E DELEUZE-GUATTARIANA SOBRE A FOLIA DE REIS NA ESCOLA

Maria Eduarda Castro Fonseca, Universidade Federal de Lavras - UFLA.
E-mail: maria.fonseca10@estudante.ufla.br
Rubens Antonio Gurgel Vieira, Universidade Federal de Lavras - UFLA.
E-mail: rubensgurgel@ufla.br

1 INTRODUÇÃO

A Folia de Reis, manifestação popular de origem ibérica, consolidou-se no Brasil como expressão cultural de caráter identitário e comunitário, repleta de simbolismos, músicas, danças e narrativas que articulam tradição e transformação (Brandão, 1984; Nogueira, 2013; Barroso, 2008). No município de Nepomuceno, em Minas Gerais, o Encontro de Folias de Reis congrega anualmente diversas companhias, constituindo-se em espaço de socialização, preservação da memória e transmissão de saberes entre gerações.

Quando incorporada ao contexto escolar, particularmente à Educação Física, a Folia de Reis revela-se potencialmente integradora de corpo, cultura e comunidade, tensionando a lógica hegemônica do currículo e abrindo caminho para práticas educativas plurais (Freire, 2019; Sacristán, 2000).

Neste cenário de potencialidades e tensões culturais e curriculares, este trabalho se insere como um ensaio teórico, utilizando a Folia de Reis de Nepomuceno (MG) como campo de investigação para a reflexão. A partir dessa aproximação, a questão central que norteia e move esta reflexão é: como o encontro entre a Folia de Reis e o ambiente escolar pode auxiliar a superar a desconexão entre o currículo da Educação Física e as práticas culturais locais?

O presente ensaio tem como objetivo investigar a Folia de Reis como possível prática educativa na Educação Física escolar à luz da Filosofia da Diferença e da Educação Popular. De forma específica, busca-se compreender os processos simbólicos, sociais e culturais que permeiam a manifestação, analisar sua integração ao currículo cultural da Educação Física, com vistas à valorização dos saberes populares e, por fim, explorar como a Filosofia da Diferença contribui para a interpretação dos deslocamentos culturais da Folia e sua ressignificação no espaço escolar.

O formato ensaístico, escolhido para esta análise, é defendido por Jorge Larrosa (2003) como um gênero que assume a heresia e a liberdade formal contra a ortodoxia metodológica. Não obstante, a reflexão está ancorada em um estudo de caso (Martins, 2004), que toma o evento em Nepomuceno como objeto empírico. O procedimento metodológico que alicerça o ensaio envolve uma amostra intencional de sete participantes (cinco foliões e dois organizadores), com coleta de dados via entrevistas semiestruturadas e registros audiovisuais. O roteiro de entrevistas guia a análise, investigando a contribuição da Folia para a identidade comunitária e sua potencial relevância curricular para a Educação Física.

A relevância do estudo está na necessidade de repensar práticas pedagógicas para além da lógica esportiva, incorporando experiências culturais que fortaleçam identidades e vínculos comunitários.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A Educação Popular freireana concebe o ato educativo como prática de liberdade, alicerçada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes coletivos (Freire, 2019; Maciel, 2012). Mais do que educar para o povo, trata-se de educar com o povo, reconhecendo os educandos como sujeitos históricos e culturais (Freire; Nogueira, 1989). Para Brandão e Fagundes (2016), a cultura popular não se limita ao folclore, mas se configura como espaço de disputa simbólica e resistência política, sendo elemento estratégico contra desigualdades e exclusão cultural. Nesse sentido, inserir a Folia de Reis na escola implica reconhecer sua legitimidade e potencial emancipatório, em consonância com a proposta freireana de transformação social.

A Filosofia da Diferença, formulada por Deleuze e Guattari (2011), compreende a cultura como fenômeno rizomático, múltiplo e em constante transformação. Nesse quadro, Gallo (2013) destaca que a educação deve acolher fluxos criativos, o imprevisível e o encontro entre diferentes formas de expressão. O conceito de territorialização explica o enraizamento da Folia de Reis em territórios físicos e simbólicos, geradores de pertencimento e identidade, enquanto a desterritorialização descreve seu deslocamento para novos contextos, como o escolar, onde é reinterpretada e ressignificada. A

reterritorialização que se segue não implica perda de autenticidade, mas a produção de novos sentidos e arranjos culturais (Haesbaert, 2004).

Ao articular essas perspectivas, o Currículo Cultural surge como elo conceitual, defendendo a Educação Física como espaço de trabalho com conteúdos historicamente produzidos, incorporando as vivências dos estudantes (Neira; Nunes, 2022). A partir daí a Folia de Reis deixa de ser mero conteúdo folclórico para se tornar experiência pedagógica complexa que integra corpo, memória, estética e política.

A leitura freireana garante que essa inserção seja dialógica e crítica, evitando abordagens superficiais ou estereotipadas, e a lente deleuze-guattariana permite interpretar os deslocamentos culturais como processos criativos, transformando a inserção escolar da Folia em um exercício de invenção pedagógica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A inserção da Folia de Reis nas aulas de Educação Física amplia de forma significativa o repertório expressivo e cultural dos estudantes, integrando música, dança, canto e encenação como práticas corporais. Essa abordagem favorece o diálogo sobre identidade, memória, resistência cultural e a importância da preservação de saberes comunitários (Neira; Nunes, 2022; Sousa; Costa; Ehrenberg, 2021).

Com base nos pressupostos freireanos, a Folia de Reis constitui ponto de partida para discutir desigualdades sociais, valorizar saberes populares e compreender o papel das manifestações culturais na construção da consciência crítica (Freire, 2019; Brandão; Fagundes, 2016; Maciel, 2012).

Já o olhar deleuze-guattariano permite compreender a inserção da Folia no ambiente escolar como um processo de desterritorialização e reterritorialização. Ao ser deslocada de seu contexto original, marcado pela devoção religiosa e pela vivência comunitária, a manifestação adquire novos contornos, assumindo também dimensões estéticas, históricas e pedagógicas. Essa reconfiguração não representa a diluição de sua essência, mas a atualização de sentidos que possibilita a permanência da prática como expressão viva e adaptada às realidades escolares (Deleuze; Guattari, 2011; Haesbaert, 2004; Gallo, 2013).

No caso do Encontro de Folia de Reis de Nepomuceno, a territorialização se manifesta no enraizamento comunitário da prática, fortalecendo vínculos entre gerações. Ao ingressar no espaço escolar, a manifestação passa pela desterritorialização, exigindo adaptações para que se harmonize com o ambiente educativo. Em seguida, a reterritorialização ocorre quando os estudantes reinterpretam a prática, atribuindo-lhe significados próprios e atualizados.

Os principais desafios para essa integração incluem a ausência de formação docente voltada ao trabalho com a cultura popular, a rigidez curricular que limita práticas não esportivas e as tensões ligadas à laicidade escolar, dada a dimensão religiosa da Folia de Reis. A abordagem freireana contribui para lidar com esse último ponto, pois desloca o foco para aspectos históricos e culturais, sem apagar sua matriz de fé, mas também sem transformá-la em prática confessional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre Educação Popular e Filosofia da Diferença revela a Folia de Reis como prática cultural que, inserida de forma crítica na Educação Física, contribui para formar sujeitos conscientes de suas raízes e abertos à variedade cultural. Não se trata apenas de introduzir um novo conteúdo, mas de criar territórios de sentido em que tradição e escola se entrelaçam, promovendo novas formas de ensinar e aprender.

O estudo do Encontro de Folia de Reis demonstra o potencial das práticas culturais para romper a homogeneização curricular, valorizar identidades locais e aproximar escola e comunidade. Essa constatação reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a cultura popular como componente legítimo do currículo, bem como de formação docente e práticas pedagógicas que assumam a diferença como princípio educativo.

Ao integrar a Folia de Reis ao espaço escolar a partir de uma abordagem crítica, a Educação Física amplia sua função, deixando de se restringir ao exercício físico para constituir-se como espaço de produção cultural, reflexão política e transformação social.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Oswald. **Reisado:** um patrimônio da humanidade. Juazeiro do Norte, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, n. 61, p. 89-106, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO).DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47204

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1, 2, 3, 4 e 5

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio D. de O. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643. Acesso em: 10 out. 2025.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 2, 2012. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i2.196. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519. Acesso em: 5 fev. 2025.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/. Acesso em: 5 mar. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2022.

NOGUEIRA, Cristina Silva. **Reis e reisados do município de carinhanha - Ba:** memória e identidade. 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Carinhanha, 2013.

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

SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Mônica Caldas. Educação física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Educação**. Santa Maria, v. 46, e44110, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442021000100299&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2025.

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO PARA A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Francine de Oliveira Palma, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: lazfran@yahoo.com.br
Maria Alzira de Almeida Pimenta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
Email: maria.pimenta@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um direito fundamental que visa assegurar o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições. No Brasil, políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam a necessidade de superar barreiras históricas que marginalizaram estudantes com deficiência, restringindo seu direito à aprendizagem e à convivência escolar. Nesse contexto, torna-se pertinente pensar práticas pedagógicas que promovam uma educação equitativa, contemplando a diversidade.

A educação midiática, entendida como o desenvolvimento de competências críticas para a leitura, interpretação e produção de mensagens em diferentes linguagens e suportes, representa um caminho potente para fomentar a autonomia e a cidadania. Entretanto, para estudantes com deficiência, pode ser feita a mediação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), compreendidos como instrumentos, serviços e metodologias que ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. Como apontam Baleeiro et al. (2023), a TA busca favorecer a comunicação, a mobilidade e o acesso à informação, constituindo-se como um recurso imprescindível para a inclusão.

O desafio contemporâneo consiste em compreender como a educação midiática, aliada às tecnologias assistivas, pode contribuir para a formação crítica dos estudantes com deficiência, possibilitando-lhes não apenas o acesso, mas também a interação ativa com os múltiplos portadores textuais que permeiam a sociedade. Esta revisão bibliográfica tem como objetivo analisar as potencialidades dessa articulação e refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante a escolarização e a participação social de crianças e adolescentes com deficiência, ressaltando a importância de ambientes inclusivos e acessíveis. Para tanto, é necessário compreender que a inclusão ultrapassa a dimensão legal e requer um compromisso ético e pedagógico por parte das instituições de ensino. Teixeira (1967) defende que as escolas devem ser espaços de integração e humanização, preparando os sujeitos para a vida em sociedade.

No âmbito da formação docente, Coelho (2023) e Freire (1979) destacam a relevância da formação continuada e colaborativa, pautada em práticas reflexivas e no compromisso com a transformação social. A preparação de professores para lidar com a diversidade é condição essencial para promover aprendizagens significativas e superar práticas excludentes.

Quanto à educação midiática, autores como Caldas (2005) e Baccega (2003) ressaltam a necessidade de formar cidadãos capazes de interpretar criticamente os discursos da mídia, reconhecendo seus valores culturais e implicações sociais. Jenkins (2009) introduz a noção de convergência midiática, que impacta tanto as indústrias de comunicação quanto os modos de consumo e produção de conteúdos pelos indivíduos. Fantin (2011) acrescenta que a educação para as mídias deve desenvolver sujeitos ativos, críticos e criativos diante da multiplicidade de linguagens.

Santaella (2019) contribui ao identificar diferentes perfis de leitores — contemplativo, movente, imersivo e ubíquo —, evidenciando que os estudantes contemporâneos transitam por múltiplos modos de leitura. Assim, a escola deve considerar essa diversidade de experiências para propor práticas pedagógicas mais inclusivas.

Dessa forma, a educação midiática, articulada ao uso de tecnologias assistivas, revela-se fundamental para democratizar o acesso à informação, fortalecer a criticidade e garantir que os estudantes com deficiência participem plenamente da vida escolar e social.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se como uma revisão bibliográfica de

caráter qualitativo, com enfoque exploratório e descritivo. Foram consultadas obras clássicas e recentes sobre educação inclusiva, educação midiática e tecnologias assistivas, de modo a mapear contribuições teóricas e práticas sobre o tema.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar publicações científicas que tratassem da relação entre educação midiática, tecnologias assistivas e inclusão escolar. O recorte temporal adotado compreendeu obras publicadas entre 2010 e 2024, considerando que foi a partir da década de 2010 que os debates acerca da inclusão digital, nativos digitais e recursos tecnológicos acessíveis ganharam maior relevância acadêmica.

A busca foi realizada nas seguintes bases de dados: Google Scholar, SciELO, CAPES Periódicos, ERIC e RedALyC. Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: *tecnologia assistiva*, *educação midiática*, *inclusão escolar*, *deficiência e educação*, *acessibilidade digital* e *recursos assistivos*, numa tentativa de abranger o maior número possível de obras que tratassem do assunto.

Foram incluídos artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais que apresentassem discussão conceitual ou relatos de pesquisas sobre os temas estudados, publicados em língua portuguesa, espanhola ou inglesa. Foram excluídos materiais que não abordassem a educação básica, que tratassem apenas de acessibilidade tecnológica sem relação com o contexto educacional ou que não apresentassem fundamentação teórica consistente. Após a triagem inicial, leitura de títulos, resumos e, posteriormente, do conteúdo integral, o conjunto atual de obras foram selecionadas e analisadas para dar corpo a essa pesquisa.

A análise buscou identificar como os autores compreendem o papel da tecnologia assistiva no acesso, compreensão e produção de conteúdos midiáticos, bem como as relações entre criticidade, letramento digital e inclusão de alunos com deficiência. Essa sistematização permitiu mapear ferramentas, metodologias e perspectivas pedagógicas que possam subsidiar práticas inclusivas no contexto da educação básica.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise da literatura evidenciou que a efetivação da educação midiática para estudantes com deficiência depende de dois fatores principais: a formação docente e o acesso a recursos de tecnologia assistiva. Entre os desafios identificados, destaca-se a necessidade de superar práticas tradicionais que reduzem o estudante com deficiência a suas limitações, ignorando suas potencialidades. Conforme Ropoli *et al*. (2010), é incorreto atribuir identidades fixas que reforçam processos de exclusão.

O cenário contemporâneo, marcado pela presença dos nativos digitais (Souza, 2020), impõe novas demandas à escola. A leitura crítica de portadores digitais, em especial redes sociais, vídeos e multimodalidades, exige estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas. Nesse sentido, a TA contribui para ampliar o acesso de estudantes com diferentes deficiências a práticas de leitura e produção midiática.

Entre os recursos identificados, destacam-se softwares de leitores de tela (NVDA, Jaws, VoiceOver), ampliadores de tela (Zoom Text), aplicativos de tradução para Libras (Hand Talk), comunicação alternativa (Livox) e audiodescrição de vídeos. Esses recursos possibilitam a participação ativa de estudantes com deficiência visual, auditiva ou motora em atividades escolares que envolvem consumo e produção de conteúdos midiáticos.

Além do acesso, a literatura aponta para a necessidade de considerar os objetivos pedagógicos e o perfil de cada estudante. Schmitz (1984) defende que a adaptação de recursos deve estar orientada para despertar o interesse, reforçar a aprendizagem e aproximar o aluno da realidade. Assim, o uso das ferramentas digitais não pode se limitar a uma dimensão instrumental, mas deve promover a criticidade e a autonomia.

Portanto, a articulação entre educação midiática e TA oferece um caminho para desenvolver competências críticas, comunicativas e sociais nos estudantes com deficiência, contribuindo para a consolidação de uma escola inclusiva e democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão bibliográfica permitiu compreender que a integração entre tecnologias assistivas e educação midiática é uma estratégia promissora para promover a inclusão escolar. Mais do que garantir acessibilidade, trata-se de possibilitar que estudantes com deficiência se tornem sujeitos críticos, criativos e participativos na sociedade da informação.

Para tanto, é imprescindível que as escolas reconheçam a diversidade dos perfis de leitores, respeitando as singularidades dos estudantes e valorizando suas potencialidades. A formação docente, pautada em práticas reflexivas e continuadas, é um elemento-chave para que a inclusão se efetive.

O estudo também evidencia que as tecnologias assistivas, quando utilizadas de forma criteriosa, podem mediar processos de aprendizagem significativos, garantindo acesso, permanência e participação plena dos alunos com deficiência. A inclusão, nesse contexto, não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. **Televisão e escola:** uma mediação possível? São Paulo: SENAC, 2003.

CALDAS, G. Ética e cidadania na formação do jornalista. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 27, n. 44, p. 85-101, 2005.

COELHO, D. F. Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada. 2023. Disponível em: https://journal.scientificsociety.net. Acesso em: 12 maio 2025.

FANTIN, M. “Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos”. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483. Acesso em: 20 maio 2025. Revistas UEPG+2ResearchGate+2

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. Lumina, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183. Acesso em: 12 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JENKINS, H. **A cultura da convergência:** a colisão entre velhos e novos meios de comunicação. São Paulo: Aleph, 2009.

MOTA, C. B.; SILVA, P. M. S.; PIMENTA, M. A. A. Competência e educação: equívoco ou necessidade? Quaestio – Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 24, 2022. DOI: 10.22483/2177-5796.2022v24id4914. Acesso em: 25 abr. 2025.

ROPOLI, E. A. *et al*. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. v. 1.

SANTAELLA, L. **O livro como prótese cognitiva**. Matrizes, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 21-35, 2019.

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna:** fundamentos. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.

SOUZA, M. C. de. A escola e a geração digital: desafios e possibilidades. Salvador: EDUFBA, 2020. (“Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas”). Repositório UFBA+1

TEIXEIRA, A. O Estado democrático e a educação. *In*: TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. p. 35.

POSSIBILIDADES AVALIATIVAS APÓS O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EM SALA DE AULA

Cristiane Bevilaqua Mota, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: crisbevilaqua@yahoo.com.br
Maria Alzira de Almeida Pimenta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: maria.pimenta@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O uso de Inteligência Artificial Generativa – IAG em sala de aula tem ganhado adesão nos últimos anos, devido a popularização da ferramenta a partir de 2018 (Liu; Lin; Yu, 2023). Como resultado, tanto estudantes quanto docentes passaram a inseri-la em suas práticas acadêmicas. Visto que as IAGs geram conteúdos diversos como imagens, textos, resumos, vídeos, áudios e representações gráficas, autores como Rodrigues e Rodrigues (2023) recomendam que as instituições de ensino desenvolvam políticas próprias para o uso dessa tecnologia.

Com políticas claras, é possível orientar os usuários sobre como a tecnologia foi empregada na elaboração das atividades propostas. Inclusive, na elaboração deste trabalho, a IAG foi utilizada para aprimorar a apresentação do material de pesquisa, conforme descrito na metodologia.

A pesquisa, desenvolvida por meio de uma revisão de escopo, é baseada na construção de uma tese das autoras. O objetivo deste estudo é apresentar relatos de fontes sobre como as avaliações têm ocorrido nesses contextos. O trabalho traz, ainda, sugestões e possibilidades para o uso adequado, responsável e ético da IAG em sala de aula, visando o acompanhamento do processo de aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Para a construção do referencial teórico, foram selecionados autores com produções voltadas às áreas de Inteligência Artificial Generativa (IAG), revisão de escopo e avaliação.

Na temática da revisão de escopo, foram utilizados os trabalhos de Peters *et al.* (2015), Micah, Zachary, Godfrey e Mcinerney (2020) e JBI (2024). Para as

discussões referentes à IAG, recorreu-se a Liu, Lin e Yu (2023) e Albano (2023). No campo da avaliação, a análise foi embasada nas discussões de Fernandes (2014), Luckesi (2018), Abankwa (2023), McGuire, Qureshi e Saad (2024) e Schutte (2024).

3 METODOLOGIA

A metodologia empregada para a coleta de dados neste estudo foi a revisão de escopo. Os dados apresentados são parte da tese "O Estado da Arte da Inteligência Artificial Generativa como Ferramenta de apoio em Sala de Aula: revisão de escopo"[17], ainda em fase de elaboração.

A metodologia da revisão de escopo permite mapear e sintetizar evidências com características exploratórias e descritivas. Para a coleta de dados, foi organizada uma equipe de pesquisa composta por bibliotecárias, especialistas da área de tecnologia, a orientadora e a pesquisadora. No estudo em questão, foram identificadas 694 fontes elegíveis, cujos critérios de inclusão e exclusão foram o idioma (português, inglês e espanhol) e a abordagem de discussões sobre o uso de IAG na educação.

Além disso, para a seleção dos trabalhos, os documentos foram avaliados pela equipe com uma média de 0 a 1, levando em consideração características como o problema de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico, as citações e os temas de interesse para a elaboração do trabalho. A organização das publicações foi realizada com o *software* Zotero, para a posterior construção do Diagrama de Fluxo PRISMA 2020, característico da revisão de escopo. As decisões metodológicas foram tomadas com base nas orientações propostas pelos autores mencionados no referencial teórico.

Nesta discussão, o NotebookLM foi utilizado para facilitar a busca por informações na tese em construção, e o Gemini foi empregado para a correção ortográfica e de coesão textual.

[17] Este resumo é parte de uma tese que está sendo elaborada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO), na área de concentração: Educação Escolar, na linha de pesquisa " Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de professores", por Cristiane Bevilaqua Mota, sob a orientação da professora Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A presença da Inteligência Artificial (IA) em sala de aula é considerada um fenômeno relativamente recente. Embora a história da IA remonte a Alan Turing (1950) e ao primeiro *chatbot* testado em 1964, conforme apontam Rodrigues e Rodrigues (2023), sua expansão para o público em geral só ocorreu a partir de 2018. A partir de 2020, países como Austrália, Brasil, China, Estados Unidos e Finlândia iniciaram a discussão sobre a regulamentação do uso da tecnologia nas instituições de ensino (Duque-Pereira; Moura, 2023).

Diante desse cenário, nem sempre os docentes têm clareza sobre como avaliar os estudantes no processo de aprendizagem, uma vez que usar a tecnologia nas práticas educativas pode gerar dúvidas quanto à efetividade das ações e se a aprendizagem de fato ocorreu.

Conforme Luckesi (2018), os processos avaliativos têm a função de diagnosticar a compreensão e a progressão escolar. Com base nisso, os professores podem planejar estratégias para ajustar os passos na construção do conhecimento. Fernandes (2014) apresenta a avaliação dos processos de aprendizagem como uma prática formativa que visa à melhoria do ensino, ao incentivo da autonomia nos estudantes e ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas, transformando o processo educativo.

4.1 Resultados parciais encontrados

A avaliação é um dos temas centrais nos processos educativos que utilizam a IAG. Essa tecnologia pode ampliar as possibilidades metodológicas e avaliativas para o acompanhamento da aprendizagem. Entre os benefícios potenciais identificados na pesquisa, o uso da IAG pode contribuir para:

Autodesenvolvimento: McGuire, Qureshi e Saad (2024) afirmam que as respostas instantâneas geradas pela IA podem ajudar os estudantes a aprimorar o entendimento sobre assuntos nos quais apresentam dificuldades;

Elaboração de avaliações autênticas: Schutte (2024) sugere criar atividades que permitam aos estudantes resolverem problemas complexos, elaborar análises críticas, desenvolver projetos, fazer estudos de caso e utilizar fontes primárias;

Provas orais: se os estudantes estiverem acostumados a realizar atividades orais em sala de aula, será mais fácil aplicar uma avaliação oral. O ideal é começar com pouco material de estudo e perguntas mais simples para que os estudantes se sintam mais confiantes (Schutte, 2024);

Discussões em grupo: segundo Abankwa (2023), o debate em sala de aula permite o compartilhamento de ideias e contribuições originais e únicas de cada turma.

Por intermédio deste estudo, é possível perceber que a inserção de uma nova tecnologia em sala de aula exige planejamento e reflexões por parte dos docentes e discentes para que a aprendizagem seja enriquecida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de IAG em sala de aula também permite a diversificação das avaliações por meio de testes personalizados, exercícios, atividades e simulados. A inserção de uma nova tecnologia na educação possibilita que os docentes ampliem suas práticas e acompanhem o desenvolvimento dos alunos de forma mais segura, colaborando para o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABANKWA, D. Harnessing ChatGPT: Exploring its Possibilities and Perils in the Social Sciences. **SSRN Electronic Journal**. 2023. DOI: 10.2139/ssrn.4573506.

ALBANO, Luís Roberto Momberg**. Modelo para recuperação de informações em ambientes digitais:** uma proposta baseada no contexto de uso. 2023. Doutorado (Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, 2023.

ARKSEY H.; O'MALLEY L. Scoping studies: towards a methodological framework. **Int J Soc Res Methodol**, n. 8, p. 19–32, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1364557032000119616. Acesso em: 25 ago. 2025.

DUQUE-PEREIRA, I.; MOURA, S. Explorações teóricas e oportunidades de integração curricular do letramento em inteligência artificial (IA) na Educação Básica. **SciELO Preprints**. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7294

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. *In:* RODRIGUES, M. L. (org.). **Quarenta Anos de políticas de educação em portugal:** a construção do sistema

democrático de ensino. 2014. v. I, cap. VII, p. 231-268. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314189057_Avaliacao_Das_Aprendizagens_E_Politicas_Educativas_O_Dificil_Percurso_da_Inclusao_e_Da_Melhoria. Acesso em: 24 ago.2025.

JBI. Joanna Briggs Institute. **About JBI.** Austrália, 2024. Disponível em: https://jbi.global/. Acesso em: 25 ago. 2025.

LIU, W.; LIN.Y; YU, Z. A Bibliometric analysis of artificial intelligence chatbots in language education. **Social Education Research, Faculty of Foreign Studies, Beijing Language and Culture University,** China. 2023. DOI: 10.37256/ser. 5120243372.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MCGUIRE, A.; QURESHI, W.; SAAD, M. A constructivist model for leveraging GenAI tools for individualized, peer-simulated feedback on student writing. **International Journal of Technology in Education (IJTE),** v. 7, n. 2, p. 326-352. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.46328/ijte.639. Acesso em: Acesso em: 24 ago. 2025

MICAH, P.; ZACHARY, M.; GODFREY, C.; MCINERNEY, P. Chapter 11: Scoping reviews. **JBI Manual for Evidence Synthesis, JBI,** 2020. https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12. Acesso em: 25 ago. 2025.

PETERS, M. *et al*. Guidance for conducting systematic scoping reviews. **International Journal of Evidence-Based Healthcare**, v. 13, n. 3, p.141-6, Sep. 2015. DOI: 10.1097/XEB.0000000000000050. PMID: 26134548. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26134548/. Acesso em: 25 ago. 2025.

RODRIGUES, O.; RODRIGUES, K. **A inteligência artificial na educação**: os desafios do ChatGPT. Texto Livre - Linguagem e Tecnologia, Universidade Estadual do Goiás, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Anápolis, Goiás, Brasil. 2023. Disponível em: http://10.1590/1983-3652.2023.45997. Acesso em: 25 ago. 2025.

SCHUTTE, F. A scoping review of challenges and opportunities of assessments in higher education. **International Journal of Educational Management and Development Studies**, v.1 n. 5, p. 123-147, 2024. https://doi.org/10.53378/353049

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O COMPONENTE UNIVERSIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO PROGRAMA VIDA & CARREIRA: AUTONOMIA DOCENTE

Andressa de Abreu Miranda Titonelli, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: andressa.titonelli@uniso.br
Édison Trombeta de Oliveira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: edison.oliveira@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

Este resumo expandido apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, que investiga o componente Universidade e Transformação Social (U&TS), no contexto do Programa Vida & Carreira (V&C), instituído por uma universidade comunitária em 2022. O objetivo deste trabalho é identificar as percepções dos docentes que ministraram o componente antes e depois de sua integração ao programa institucional, com ênfase na autonomia do docente diante de uma proposta curricular previamente estruturada.

O V&C reúne componentes curriculares ofertados na modalidade EaD, visando à formação integral do estudante, articulando conteúdos técnicos, reflexão cidadã e autocuidado. Entre esses componentes, destaca-se o U&TS, presente em todos os cursos presenciais da instituição e estruturado em três eixos: (a) ensino, pesquisa e extensão; (b) direitos humanos, educação étnico-racial, indígena e ambiental; e (c) responsabilidade social.

O material didático do programa é previamente estruturado por professores conteudistas, cabendo aos docentes atuar como mediadores. Este resumo, a partir de excertos das entrevistas, analisa os relatos sobre autonomia docente após a integração ao V&C.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Segundo Carmo e Carmo (2024), a qualidade da EaD depende de um conjunto de boas práticas pedagógicas, que envolvem, entre outros aspectos, a adoção de uma atitude dialógica que favoreça a autonomia do estudante, evitando práticas de ensino meramente transmissivas, como criticado por Freire (2019). Além disso, os autores destacam a importância de um planejamento rigoroso dos programas, com materiais e recursos tecnológicos adequados, bem

como de uma gestão eficiente da interação entre professores e estudantes, garantindo clareza, organização e participação ativa no processo de aprendizagem.

Para Contreras (2002, p. 216): “uma imagem da autonomia do professor deve se traduzir em uma visão coerente com ela, das formas pelas quais se estabelecem as relações sociais e as decisões políticas na educação”, indicando a necessidade de compreender a autonomia docente no contexto social e institucional em que se insere.

Além das funções tradicionais, é relevante observar como a atuação do professor se dá ao longo da EaD, especialmente em um cenário de rápida evolução tecnológica (Campos, 2016). Nesse contexto, deve-se considerar o conceito de polidocência, no qual a docência on-line caracteriza-se como um trabalho fragmentado, envolvendo diferentes profissionais no planejamento, na elaboração dos conteúdos e na gestão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Segundo o Mill (2024, p. 182-183):

> A configuração como polidocência e como teletrabalho indica duas perspectivas de análise da docência virtual: 1) o foco didático-pedagógico, em que os trabalhadores são envolvidos numa rede colaborativa em prol da melhoria do ensino-aprendizagem, em um processo especialmente positivo, e 2) a perspectiva trabalhista ou profissional, em que um coletivo de trabalhadores se organiza para dividir o trabalho pedagógico ou ofício de mestre, evidenciando questões decorrentes da fragmentação do trabalho, da divisão social e técnica do fazer docente.

Portanto, a autonomia do docente na EaD difere da modalidade presencial, exigindo maior articulação e coesão entre os profissionais da equipe pedagógica. Com base nesse referencial, a seguir descrevem-se os procedimentos metodológicos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, cujo objetivo é identificar as percepções dos docentes sobre o componente U&TS no contexto do V&C. De acordo com Minayo (2012, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores que ministraram o componente no período de 2022/01 a

2024/02. Conforme explica Minayo (2012, p. 64), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Ainda segundo a autora, “as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização” (Minayo, 2012, p.64).

Para este recorte analítico, foram considerados oito docentes que atuaram antes e após a integração do U&TS ao V&C. A seleção dos participantes atendeu a dois critérios: ter ministrado o componente antes e depois da integração ao V&C e ter aceitado participar da pesquisa de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A análise dos dados foi conduzida com base na análise temática, que, segundo Gomes (2012, p. 86), tem como conceito central o tema, entendido como “um feixe de relações que pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. A partir dessa abordagem, os relatos foram selecionados a partir da ênfase principal do resumo, contemplando a percepção dos professores sobre o grau de liberdade pedagógica antes e depois da integração do componente ao V&C.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISO, sob parecer nº 7.291.443, emitido em dezembro de 2024. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2025, com duração média de 70 minutos cada.

Assim, a partir dos procedimentos metodológicos descritos, apresenta-se no próximo capítulo a discussão dos resultados.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados mostram que a integração do componente U&TS ao V&C trouxe mudanças importantes na atuação dos docentes, especialmente em relação à autonomia pedagógica e à organização da disciplina.

De acordo com Carmo e Carmo (2024), a qualidade da EaD depende de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo e a autonomia dos estudantes, evitando processos de ensino meramente transmissivos, como também destaca Freire (2019). No entanto, os relatos dos docentes indicam que o formato do V&C

tem reduzido os espaços de flexibilidade do professor. O Docente 1 afirma que *"em outras disciplinas, que são menos padronizadas, o professor tem mais autonomia [...]. No EAD, essa elasticidade é menor. E no V&C, ela acaba sendo menor ainda"*. Essa percepção reforça o que Contreras (2002) discute sobre a autonomia docente estar diretamente ligada às decisões institucionais e às formas de organização pedagógica.

Apesar disso, alguns professores buscam estratégias para personalizar suas práticas. O Docente 3 relata que procura "fazer um diálogo com o material que já está estabelecido institucionalmente, mas sempre agrega vídeos, textos e outros recursos". Esse movimento evidencia a tentativa de criar um espaço mais participativo, alinhando-se à perspectiva de Freire (2019) de uma educação dialógica, mesmo considerando um modelo padronizado.

Por outro lado, há docentes que demonstram insegurança quanto à possibilidade de alterar o conteúdo. O Docente 4 pensou em adaptar materiais, mas "*fiquei meio com receio do quanto eu podia fazer isso e o quanto isso poderia alterar, sei lá, a lógica de planejamento daquela aula*". Essa fala dialoga também com a percepção de Contreras (2002), quando há necessidade de se adaptar a um contexto institucional.

Já o Docente 5 apresenta um cenário que Mill (2024) define como polidocência, em que a docência na EaD se caracteriza pela divisão das tarefas entre diferentes profissionais, o que pode levar à fragmentação do trabalho docente. Trazendo: *"a gente vai fazer esse trabalho aí de suporte, a gente vai eventualmente acrescentar um elemento ou outro, mas o curso, enquanto tal, ele existe modelar para todo mundo"*. Nesse contexto, o papel do professor se aproxima mais de um mediador do processo do que de um autor dos conteúdos.

Outro aspecto mencionado pelos docentes diz respeito à interação com os estudantes. Para o Docente 7, "*se tem alguma perda, é de interação com o professor".* Já o Docente 8, com experiência prévia na EaD, afirma que o V&C *"traz uma proposta muito bem-feita* [...]*, mas descaracteriza o componente se cada um fizer alguma inovação muito mirabolante*". Essas percepções dialogam com Campos (2016) e Mill (2024), que ressaltam que os modelos de EaD precisam encontrar um equilíbrio entre a padronização das propostas

pedagógicas, os avanços tecnológicos e a redefinição do papel do professor nesse contexto.

Para o Docente 6, que possui longa experiência na oferta anterior do componente, sua fala evidencia a liberdade pedagógica que tinha antes da implementação do V&C: "*E eu pedia para postarem no fórum. Eu não pedia para entregar,* [...], *que eu ia apontando tudo isso, tanto a contribuição deles quanto a pontuação no fórum. É uma diferença muito grande de como tutor na U&TS*". O docente destaca que, no novo formato, atuando como mediador do componente, não sente a mesma liberdade para conduzir as práticas avaliativas da mesma forma. Essa percepção dialoga com Mill (2024), ao tratar da polidocência na EaD e da fragmentação do trabalho docente, e também com Contreras (2002), ao discutir a necessidade de adaptação a um modelo pedagógico previamente estruturado e institucionalizado.

Registra-se que o Docente 2 não fez comentários relacionados à autonomia dos docentes antes e depois do contexto V&C, o que limita a análise desse caso específico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou, conforme seu objetivo, as percepções dos docentes sobre o componente U&TS no contexto do V&C, com ênfase na autonomia docente antes e depois da sua integração.

Os resultados apontam que, apesar de o programa apresentar um modelo padronizado, estruturado e institucional, muitos docentes relatam insegurança ao ministrar a disciplina nesse novo formato. Embora exista a possibilidade de incluir materiais complementares que favoreçam o diálogo com os estudantes e permitam maior personalização das práticas, alguns professores evitam realizar alterações significativas por receio de descaracterizar o planejamento da disciplina e comprometer a proposta pedagógica definida pela instituição.

Constata-se que o V&C é um programa bem estruturado e planejado, que organiza e padroniza os conteúdos, oferecendo suporte para a condução da disciplina. No entanto, os relatos evidenciam que essa padronização também representa um desafio para os docentes, pois limita sua autonomia e exige adaptação a um modelo previamente definido, impactando a forma como cada professor conduz sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CARMO, H.; CARMO, T. M. Pedagogia da educação a distância. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus, 2024. *E-book.*

CAMPOS, J. B. A autonomia docente na educação on-line: a construção do papel do e-moderador. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças – MT, v. 21, p. 35-50, ago./dez. 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social.** 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MILL, D. Docência virtual. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2024. *E-book*.

MINAYO, M. C de S.O. Desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social.** 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PRODUÇÃO DE HERBICIDA E FUNGICIDA ORGÂNICO À BASE DE TABACO PELOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL BENEDITO PEREIRA CARDOSO

Lucas Antonio Castro Silva, E.E. Benedito Pereira Cardoso.
E-mail: lucascastro@prof.educacao.sp.gov.br

1 INTRODUÇÃO

A agricultura moderna enfrenta o desafio de garantir segurança alimentar e produtividade ao mesmo tempo em que minimiza os impactos ambientais e sociais. O uso intensivo de herbicidas e fungicidas sintéticos, embora eficiente no curto prazo, gera efeitos adversos, tais como degradação do solo, contaminação hídrica e riscos à saúde humana (Ferreira; Silva, 2018). Esse quadro tem fomentado a busca por alternativas sustentáveis que aliem eficiência agronômica com preservação ambiental, em consonância com os princípios da agroecologia e das políticas públicas voltadas à agricultura familiar e escolar (EMBRAPA, 2020).

Nesse contexto, experiências educativas que envolvem a utilização de bioinsumos ganham relevância, pois permitem aproximar os estudantes de práticas agrícolas inovadoras e ambientalmente responsáveis. O tabaco (*Nicotiana tabacum*), tradicionalmente cultivado no Brasil, apresenta alcaloides como a nicotina, reconhecida por suas propriedades bioativas, que podem ser aproveitadas na formulação de defensivos naturais (Costa; Almeida, 2019).

Trabalhando nesta perspectiva os alunos do 2º ano do ensino médio com habilitação técnica em agronegocio, em conjunto com o professor regente e o professor do Projeto de Apoio ao Estudante do Ensino Técnico (PAEET), desenvolveram através de uma atividade pratica um bioherbicida pensando em uma perspectiva sustentável e ecológica.

A aplicação pedagógica desse conhecimento, por meio da produção de herbicidas naturais, reforça a integração entre teoria e prática, criando situações de aprendizagem significativa (Freire, 1996). Dessa forma, este trabalho visa apresentar a experiência de produção e aplicação de herbicida e fungicida orgânico à base de tabaco em uma horta escolar, destacando tanto os resultados agronômicos quanto o potencial formativo e pedagógico da prática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Os resultados mostraram que o extrato de tabaco teve efeito significativo no controle de plantas invasoras, evidenciado por murchamento, necrose e morte parcial das espécies em até dez dias após a aplicação. Isso corrobora pesquisas que destacam a bioatividade da nicotina como herbicida natural (Oliveria; Almeida, 2019).

A experiência demonstrou que, embora não substitua integralmente os produtos comerciais em larga escala, o bioherbicida pode ser eficaz em sistemas de pequena produção e em hortas comunitárias e escolares.

No aspecto pedagógico, a atividade revelou-se fundamental para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Os alunos não apenas executaram tarefas, mas também analisaram dados, formularam hipóteses e propuseram ajustes para futuras aplicações. Essa postura ativa promoveu a integração teoria-prática, em consonância com as metodologias ativas de ensino e os princípios freireanos de educação crítica (Freire, 1996).

Além disso, a atividade fomentou competências socioemocionais, como responsabilidade ambiental, trabalho em equipe, resolução de problemas e comunicação científica, elementos que dialogam com as competências gerais da BNCC. Outro ponto relevante foi a percepção dos alunos sobre os riscos do uso indiscriminado de agrotóxicos e os benefícios da adoção de práticas agroecológicas.

Essa experiência conecta-se a iniciativas semelhantes relatadas por Altieri (2004) e Gliessman (2014), que apontam a agroecologia como caminho para a transição a sistemas agrícolas sustentáveis. Portanto, os resultados não se limitaram ao êxito técnico do bioherbicida, mas também contribuíram para a construção de uma consciência crítica e engajada.

3 METODOLOGIA

A experiência foi conduzida na Escola Estadual Benedito Pereira Cardoso, envolvendo estudantes do 2º ano do ensino médio técnico em Agronegócio. O público participou ativamente desde a etapa inicial de planejamento até a análise final dos resultados.

- As atividades foram divididas em fases:

- sensibilização e formação teórica sobre sustentabilidade, riscos dos agrotóxicos e alternativas agroecológicas;
- coleta das folhas de tabaco, priorizando plantas maduras e livres de pragas;
- trituração e maceração em água na proporção de 1:3 (massa de folhas:volume de água) por 24 horas;
- filtração do extrato com pano limpo, obtendo uma solução concentrada;
- aplicação do extrato em áreas da horta delimitadas para experimento;
- monitoramento durante duas semanas.

O processo foi conduzido com instrumentos simples, como pulverizadores manuais, permitindo que os alunos se apropriassem da técnica sem grandes custos. Para garantir segurança, foram adotados equipamentos de proteção individual (luvas, máscaras e óculos), considerando a toxicidade da nicotina em contato direto.

Durante o monitoramento, os estudantes registraram dados em fichas de campo, fotografaram os efeitos e compartilharam percepções em rodas de conversa, fomentando análise crítica. Além da dimensão técnica, a metodologia contemplou aspectos pedagógicos: debates comparativos entre defensivos sintéticos e naturais e reflexões sobre os impactos ambientais do modelo agrícola hegemônico. Esse caráter interdisciplinar possibilitou a articulação de conteúdos de biologia, química, geografia e ciências agrárias, reforçando a aprendizagem significativa.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados demonstraram que o extrato de tabaco apresentou efeito significativo sobre plantas daninhas, evidenciado por sintomas de murchamento, descoloração e morte parcial em até dez dias após a aplicação. Embora não tenha havido comparação direta com herbicidas químicos comerciais, a experiência mostrou a viabilidade técnica do bioherbicida em pequena escala. Observou-se que o efeito foi mais pronunciado em plantas jovens e com crescimento mais rápido, o que indica que a dosagem e a frequência de aplicação podem ser ajustadas para otimizar o controle em diferentes estágios de desenvolvimento das plantas daninhas.

Pedagogicamente, a atividade favoreceu a integração entre teoria e prática, estimulando o protagonismo estudantil, interesse científico e consciência

ambiental. A interdisciplinaridade entre química, biologia e agronomia possibilitou maior compreensão dos fenômenos observados, reforçando a aprendizagem significativa e participativa. Além disso, os alunos desenvolveram habilidades em coleta de dados, registro sistemático e análise crítica, consolidando competências de investigação científica e raciocínio lógico que podem ser aplicadas em outros contextos acadêmicos e profissionais.

Outro aspecto relevante foi a percepção dos alunos sobre os impactos ambientais e sociais do uso de defensivos químicos. A experiência prática contribuiu para a formação de uma consciência crítica em relação ao manejo agrícola sustentável, promovendo reflexões sobre alternativas menos agressivas ao meio ambiente e estimulando o engajamento em práticas de agricultura familiar e escolar. Esse aprendizado evidencia a importância de metodologias ativas no ensino técnico, ao aproximar estudantes de situações reais de produção e manejo de culturas, fortalecendo a relação entre educação e cidadania ambiental.

Do ponto de vista agronômico, a experiência demonstrou que a produção de bioinsumos pode ser realizada com baixo custo e materiais acessíveis, sendo uma estratégia viável para hortas escolares e comunitárias. A repetição de aplicações em diferentes culturas e ambientes poderá fornecer dados mais robustos sobre eficiência, persistência do efeito e possíveis impactos não intencionais, abrindo caminhos para futuras pesquisas aplicadas em contextos de agricultura urbana e sustentável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a produção e aplicação do herbicida e fungicida orgânico à base de tabaco representaram uma prática pedagógica inovadora e sustentável no contexto da educação técnica em agronegócio. O extrato demonstrou viabilidade agronômica no controle de plantas daninhas e fortaleceu o debate sobre a importância dos bioinsumos em sistemas produtivos sustentáveis.

Do ponto de vista educacional, a experiência proporcionou aprendizagens práticas, reflexão crítica, protagonismo estudantil e desenvolvimento de competências socioemocionais, consolidando-se como metodologia ativa eficaz.

A horta escolar mostrou-se um espaço privilegiado de experimentação científica e cidadã, articulando saberes acadêmicos e saberes da prática.

Recomenda-se a replicação dessa prática em outras instituições escolares, hortas comunitárias e projetos de extensão universitária, de forma a ampliar a disseminação de técnicas agroecológicas e de uma cultura de sustentabilidade. Assim, reforça-se o papel da escola como agente de transformação social, capaz de formar sujeitos críticos e comprometidos com a preservação ambiental e a justiça social.

REFERÊNCIAS

LTIERI, M. A. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

COSTA, J. P.; ALMEIDA, R. F. Bioatividade da nicotina e potenciais usos do tabaco na agricultura orgânica. **Revista de Ciências Agrárias**, v. 42, n. 3, p. 55-68, 2019.

EMBRAPA. **Hortas escolares**: práticas agroecológicas para a educação e alimentação saudável. Brasília: Embrapa, 2020.

FERREIRA, L. F.; SILVA, R. C. Controle biológico e alternativas orgânicas no manejo de plantas daninhas. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 14, n. 2, p. 45-58, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecology**: the ecology of sustainable food systems. 3. ed. Boca Raton: CRC Press, 2014.

OLIVEIRA, P. S.; ALMEIDA, J. R. Propriedades bioativas do tabaco (*Nicotiana tabacum*) e aplicações em manejo agrícola. **Ciência Rural**, v. 49, n. 1, p. 1-8, 2019.

SILVA, J. *et al*. Agricultura orgânica e controle de plantas daninhas. **Revista Brasileira de Agronomia**, v. 15, n. 2, p. 45-58, 2020.

SOARES, E. **Empreendedorismo rural**: estratégias para o pequeno produtor. Brasília: SENAR, 2019.

SOUZA, M. **Herbicidas naturais**: métodos e aplicações. São Paulo: Editora Verde, 2018.

APRENDER A ESQUECER: COMPETÊNCIA INDISPENSÁVEL AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO SÉCULO XXI

Luis Gustavo Maganhato, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: lgmaganhato@gmail.com
Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br
Ida Carneiro Martins, Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).
E-mail: orienta.tita@gmail.com
Rui Anderson Costa Monteiro, Uninove. E-mail:profruianderson@gmail.com
Rodrigo Paiva, Fefiso. E-mail: rodrigo@fefiso.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto área do conhecimento e componente curricular, tem assumido papéis cada vez mais complexos e significativos no contexto escolar e social contemporâneo. O professor de Educação Física escolar desempenha uma função que extrapola o aprimoramento de habilidades motoras ou físico-esportivas, configurando-se como mediador do desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, os processos didáticos adotados pelo docente apresentam-se como elemento central para a concretização dos objetivos educacionais. Importa-nos debater que durante o percurso de formação universitária o futuro professor tem acesso aos mais modernos e contemporâneos procedimentos metodológicos de ensino, fundamentados em pesquisas, debates acadêmicos e avanços científicos. Contudo, observa-se que, na prática cotidiana, muitos profissionais ainda se apegam aos modelos de ensino pouco convergentes com os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, frequentemente, perpetuando formas de ensino reprodutivistas, pouco reflexivas e descontextualizadas, demonstrando resistência à transformação de suas práticas pedagógicas.

Em sua pesquisa relativa à atuação dos professores Schnetzler, Cruz e Martins (2015), demonstram que a prática docente é fortemente marcada pela tradição acadêmica vivenciada pelos professores enquanto ainda estavam na condição de aluno. Destacam que não se pode desconsiderar as condições histórico-culturais em que estes professores foram forjados quando ainda eram alunos e que, por vezes, o percurso de formação inicial na graduação, ou mesmo

o ingresso no mercado de trabalho, participam pouco do processo de transformação pedagógica deste docente. Esse apego aos procedimentos didáticos vivenciados, entretanto, gera tensões que se manifestam no sentimento de insegurança e em uma espécie de solidão profissional, uma vez que as instituições educacionais raramente oferecem espaços formais de diálogo e reflexão pedagógica.

A partir de uma revisão de literatura e ensaio teórico, o texto propõe uma reflexão acerca da importância de o professor aprender a “esquecer” determinados procedimentos metodológicos, compreendendo tal esquecimento não como apagamento arbitrário do conhecimento, mas como um processo epistemológico e pedagógico fundamental para a renovação e a efetividade do ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A Educação Física escolar, segundo a BNCC, é compreendida como um componente curricular que aborda a cultura corporal do movimento em suas diversas manifestações, buscando desenvolver nos estudantes autonomia e participação cidadã (Brasil, 2017). Historicamente, no entanto, sua trajetória esteve ligada a modelos reprodutivistas e autoritários, voltados ao controle e ao desempenho físico (Castellani Filho, 1994; Soares, 2004), os quais já não respondem às demandas atuais de uma sociedade plural.

A institucionalização da licenciatura em Educação Física ampliou a formação docente com conteúdos teóricos, científicos e pedagógicos, favorecendo abordagens críticas e interdisciplinares. Contudo, a formação inicial não garante, por si só, mudanças na prática docente, pois muitos professores fossilizam procedimentos pedagógicos aprendidos enquanto ainda eram alunos, procedimentos, estes, que não atendem à realidade discente contemporânea (Schnetzler; Cruz; Martins, 2015). Diante da rápida obsolescência do conhecimento, a atualização contínua torna-se essencial (Nascimento, 2006), embora barreiras estruturais, culturais e a pressão por resultados reforcem resistências à inovação metodológica.

No caso da Educação Física Escolar, resistência se manifesta por meio de práticas centradas na repetição mecânica, desempenho físico isolado, falta

de contextualização e desconsideração da diversidade e do prazer no aprendizado motor e social.

De acordo com Iaochite (2018), um dos fatores associados à baixa adesão dos alunos nas aulas de Educação Física está relacionado a desmotivação causada ora em função da repetitividade dos conteúdos (Darido, 2004), ora pelo receio de não conseguir atingir as expectativas pessoais, as dos professores e as do próprio grupo.

O conceito de “aprender a esquecer” surge como recurso pedagógico e filosófico essencial para superar o apego ao passado e abrir portas para a inovação. Esquecer não significa desprezar o conhecimento adquirido, mas reelaborá-lo criticamente, descartando práticas ineficazes e ressignificando e reciclando o repertório didático docente.

O esquecimento ativo, consciente e orientado constitui elemento essencial para a reconstrução do fazer pedagógico, permitindo práticas mais democráticas e transformadoras. Entretanto, a permanência em métodos antigos e obsoletos pode estar diretamente relacionada às crenças de autoeficácia do professor. De acordo com Bandura (1997), tais crenças influenciam sentimentos, pensamentos, motivações e comportamentos, determinando como o indivíduo organiza e executa suas ações. Quando voltadas à docência, essas percepções podem funcionar como barreiras, pois o professor, seguro de que domina os conteúdos e procedimentos que sempre utilizou, tende a resistir às mudanças, ainda que elas sejam necessárias. Assim, a própria convicção de competência sustenta práticas tradicionais e limita a abertura ao novo, impedindo o processo de “aprender a esquecer”. Nesse sentido, a autoeficácia docente, conforme Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) e Fernandes, Da Costa Filho e Iaochite (2018), precisa ser constantemente ressignificada para favorecer a inovação metodológica e a transformação pedagógica.

Por óbvio que não ignoramos que o processo de aprender a esquecer envolve, entre outros elementos, o cotidiano do ambiente escolar que impõe pressões e limitações, incluindo hábitos institucionais, demandas de resultados e resistência de alunos e comunidade à inovação, dificultando a atualização didática e reforçando métodos ortodoxos como estratégia adaptativa.

A formação continuada se mostra fundamental para atualizar professores e incentivar o esquecimento consciente de métodos que não servem mais à prática educativa. Propostas pedagógicas contemporâneas de capacitação de professores incluem formação reflexiva e colaborativa, análise crítica das práticas, incorporação de novas tecnologias, estudos interdisciplinares e projetos de pesquisa-ação, permitindo experimentar, avaliar e ajustar metodologias.

Mais do que aprender novas teorias ou novos procedimentos didático-pedagógicos, é fundamental que o docente saiba também aprender a esquecer: abandonar práticas obsoletas, desprender-se de paradigmas ultrapassados e reconstruir sua prática pedagógica em diálogo com os desafios contemporâneos. No século XXI, tão ou mais importante que o professor se comprometa com seu processo de atualização constante de aprender a aprender, é imprescindível que, também, se sensibilize e se disponibilize ao árduo processo de aprender a esquecer.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como revisão de literatura articulada a um ensaio teórico (Galvão; Pereira, 2014; Cavalcante; Oliveira, 2020).

Para este estudo, foram utilizados 11 artigos e livros nacionais, 2 internacionais com descritores como educação física escolar, formação docente, pedagogia do esporte, metodologias de ensino e crença de autoeficácia.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As aulas de educação física escolar devem ser espaços de construção de sentido, em que o professor atua como facilitador, organizando e estimulando a produção de conhecimento, tanto o próprio quanto o dos alunos, garantindo que esse saber seja significativo e contextualizado. Neste sentido o conceito de “aprender a esquecer” é mais do que uma metáfora pedagógica, constitui-se em uma urgência para a docência.

Nesse sentido, o conceito de autoeficácia proposto por Bandura (1997) ajuda a compreender por que muitos professores mantêm práticas já superadas. As crenças de autoeficácia docente influenciam diretamente as escolhas metodológicas, podendo tanto favorecer quanto dificultar a adoção de

abordagens inovadoras. Professores que duvidam de sua capacidade de implementar práticas novas tendem a manter estratégias conservadoras, ainda que reconheçam suas limitações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente em Educação Física escolar demanda não apenas a aquisição de novos saberes, mas também a capacidade de desapegar-se de procedimentos pedagógicos ultrapassados. Aprender a esquecer constitui um gesto epistemológico e ético, permitindo ao professor reconstruir sua prática de forma crítica, consciente e alinhada às demandas contemporâneas da escola e da sociedade. O esquecimento é, assim, uma reorganização do repertório profissional que favorece a inovação e a profundidade da experiência educativa.

Em síntese, aprender a esquecer representa um avanço pedagógico essencial, viabilizando a superação de paradigmas arcaicos e a implementação de metodologias contemporâneas. Essa postura busca assegurar que a Educação Física escolar promova se consolide como prática educativa inovadora e relevante para o século XXI.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, Londrina, v. 30, p. e3041, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jpe/a/xZSHf6H398j4m34Tfm4gpSK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 30 ago. 2025.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 82-100, 2020.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não-praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

FERNANDES, M. M.; DA COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Crenças de autoeficácia para ensinar educação física adaptada na escola. *In*: IAOCHITE, R. T. (org.). **Teoria social cognitiva e educação física**: diálogos com a prática. São Paulo: CREF4/SP, 2018. p. 59-70.

GALVÃO, C. M.; PEREIRA, M. G. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e distinções. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 67, n. 5, p. 183-1843, 2014.

IAOCHITE, R. T. A prática pedagógica em educação física escolar: um olhar a partir da teoria social cognitiva. *In*: IAOCHITE, R. T. (org.). **Teoria social cognitiva e educação física**: diálogos com a prática. São Paulo: CREF4/SP, 2018. p. 15-28.

NASCIMENTO, J. V. Preparação profissional em educação física e desporto: novas competências profissionais. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 193-203.

SCHNETZLER, R. P.; CRUZ, M. N.; MARTINS, I. C. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e brasilidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 783-805, 2001.

SONORIDADES E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: AS POSSIBILIDADES DE UMA ESCUTA ECOLÓGICA NA ESCOLA

Emerson Ferreira Gomes, Instituto Federal de São Paulo - Boituva. E-mail: emersonfg@ifsp.edu.br
André Luiz Gonçalves de Oliveira, UNICAMP. E-mail: andrelcg@unicamp.br

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procuramos articular a relação entre sonoridades e ciências da natureza na escola, trazendo ao foco as paisagens sonoras e o meio ambiente. Esta pesquisa foi realizada com estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em um Instituto Federal, participantes de um projeto de extensão em divulgação científica. Utilizamos referenciais da Ecologia, das Sonoridades e da Educação para investigar de que forma o processo e a escuta foram relevantes para os estudantes. Identificamos assim um engajamento nesses estudantes trazendo em foco uma reflexão crítica sobre como os sons nos afetam e as possibilidades de uma escuta ecológica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscamos articular referenciais socioculturais, que permitam um processo interativo e dialógico, com os estudos ecológicos, que apresentam uma perspectiva reflexiva e crítica sobre as relações e o meio ambiente. Nessa perspectiva, foi fundamental elencar os aspectos referentes: à cooperação entre os sujeitos, numa perspectiva vigotskiana (Vigotski, 2001); à construção de uma ação dialógica e problematizadora (Freire, 2013); às reflexões sobre como as questões raciais, de gênero e de sexualidade, são fundamentais para uma prática de liberdade na educação (Hooks, 2017); e às questões de protagonismo e busca por saberes e a satisfação cultural (Snyders, 1986). Na busca de uma perspectiva ambiental das sonoridades, encontramos: o trabalho Uexküll (2013) que conceitua a relação dos seres vivos com os sons e como eles afetam os meios ecológicos; as contribuições de Carson (2010), que apresenta como os sons indicam a intervenção descontrolada da humanidade na natureza; o trabalho de Schafer (2001), que faz a relação entre a paisagem sonora e o meio ambiente, demonstrando de que forma os sons nos afetam; e a antropologia de Ingold (2015), que estabelece relações entre a escuta e o corpo de quem o ouve.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se valeu da coleta do depoimento dos estudantes, após a escuta das obras musicais em sua masterização final. A pesquisa foi realizada no contexto de um projeto intitulado “Banca da Ciência” (Gomes *et al.*, 2019; 2024), que trata de ações de ensino, pesquisa e, especialmente, extensão em um Instituto Federal, com atividades de divulgação científica em escolas, espaços públicos, penitenciárias e na internet. O projeto é coordenado por 3 docentes e conta com a participação de 28 estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Todo o processo foi aprovado no comitê de ética em pesquisa da instituição envolvida e os responsáveis dos estudantes assinaram o termo de consentimento para participar da pesquisa.

Inicialmente foram realizados, no ambiente escolar, estudos e escutas de paisagens sonoras e peças musicais tanto para conhecimento quanto para inspiração para as etapas seguintes. Em seguida, os estudantes realizaram duas expedições de coletas de paisagens sonoras: a primeira num parque ecológico, buscando sonoridades da natureza, nas proximidades da escola; e outra até o centro da cidade de Boituva, buscando sonoridades típicas de uma cidade como tráfego, máquinas, automóveis, transeuntes, entre outras. Em seguidas, em grupos, esses estudantes escolheram as paisagens sonoras que iriam utilizar para suas peças musicais e, posteriormente, realizarem as gravações.

As gravações ocorreram no estúdio do ampus, em que o coordenador do projeto disponibilizou um computador com placa de gravação com microfone, um sintetizador e uma guitarra. Os participantes levaram instrumentos musicais que possuíam como instrumentos de percussão, violão, ukulelê, *flugelhorn*, bateria eletrônica, entre outros. Os participantes que não tinham conhecimento prévio musical, foram convidados a tocarem algum instrumento que tivesse interesse. Essas sessões ocorreram num período de aproximadamente 4 horas, com gravação de 4 temas. Uma peça final foi sugerida por um estudante que era uma fusão de rap e rock, com tema relacionado à poluição sonora e os aspectos sociais da escuta e do som. A mixagem e a masterização foram realizadas pelo coordenador do projeto. A última etapa foi a escuta e a nomeação do título das peças pelos participantes.

4 OS PROCESSOS E OS RESULTADOS DA ESCUTA

Os títulos das obras foram nomeados pelas pessoas que participaram das coletas, composições e gravações, junto aos autores do trabalho e uma professora de sociologia, convidada para participar da sessão de escuta.

O primeiro grupo era composto por estudantes que ingressaram neste ano no Ensino Médio e na Banca da Ciência. Dentre as integrantes, em que vale destacar era composto apenas por meninas, duas participantes tinham conhecimento musical, com noções básicas de violão e flauta. Para a gravação, o ritmo foi realizado numa percussão eletrônica, por uma estudante que nunca havia tocado o instrumento, mas auxiliada por uma colega, com conhecimento prévio. Em seguida, essa mesma colega executou um acorde na guitarra e uma flautista compôs uma sequência de notas, que dialogavam com o acorde. As paisagens sonoras da saída dos estudantes na escola foram incorporadas de forma crescente, junto à presença de sintetizadores sequenciados; de um riff distorcido, e pulsante, de guitarra; e no final, o destaque à paisagem sonora de uma fonte de água. A escolha do título foi “Sons em Camadas”, por conta da visualização do som no software de edição e, principalmente pela crescente inclusão de sonoridades no decorrer da peça.

O segundo grupo, também era formado por ingressantes, sendo que uma estudante tinha conhecimento prévio em instrumentos de percussão, por conta da sua experiência com capoeira e outras duas integrantes tinham experiências com canto. A peça se inicia com sons de pássaros junto à marcação de tempo por um atabaque, caxixi e um reco reco, sendo os dois últimos executados por estudantes que não tinham conhecimento prévio, mas foram orientados pela participante mais experiente. O canto surgiu a partir da execução de um acorde com o coro de três vozes. Toda essa parede sonora se junta sutis camadas de sintetizadores. Os estudantes, ao ouvirem a peça, destacaram os aspectos vinculados à ancestralidade africana e indígena e, em consenso com a sugestão da professora convidada, chegaram ao título final de “Voz Ancestral”, que nos mostra a importância de reverenciar os povos originários e refletir numa perspectiva decolonial.

O terceiro grupo era formado por estudantes que estavam há um ano e meio no projeto. A peça foi inspirada pelas paisagens sonoras urbanas que eles

coletaram em expedição. A música se inicia com pássaros que estavam presentes na peça anterior e de sons coletados de um galinheiro num sítio presente na região urbana da cidade. Observa-se então a crescente presença da marcação do tempo por uma bateria eletrônica sequenciada, acordes num sintetizador e a melodia executada num *fluggelhorn*, num ukelelê e no violão. A presença de uma paisagem sonora com veículos e trânisto de pessoas é acrescentado à peça. Já a buzina de um caminhão aparece de forma repetida, junto a uma guitarra distorcida e a um sintetizador sequenciado. Observamos que os instrumentos formaram uma base para essa buzina se destacar. O uso de alguns instrumentos de forma reversa, como se fosse um disco tocando ao contrário, trouxe um estranhamento à obra. Vale destacar que esse grupo tinha dois integrantes com conhecimento prévio: o estudante que tocou o *fluggelhorn* e o estudante que tocou violão. Ambos apoiaram os colegas que não tinham conhecimento prévio. Vale destacar que um dos estudantes, que nunca havia tocado uma guitarra, teve a instrução de “toque como se fosse o diabo”, e o mesmo tocou um acorde de forma enérgica. Por conta dessa estranheza, essa “valsa urbana”, conforme havia sido categorizada pela professora convidada na escuta, recebeu o título de “Cacofonia Sinfônica”, pois ao mesmo tempo que tinha um estranhamento, mas também era melódica.

A peça seguinte foi composta e executada pelo grupo de pessoas com maior experiência no projeto, já que estavam no mesmo lugar há mais de dois anos. Também era o grupo com estudantes com mais experiência em música, já que tínhamos uma participante que estudava bateria, outro que tocava violão e guitarra e outro com conhecimentos em flauta. A obra se baseou em coletas de sons que esse grupo realizou numa expedição ao parque ecológico e coletaram no refeitório da escola. A música foi guiada por uma bateria executada por uma das integrantes, que também tocou sintetizadores, por uma flauta e por um violão. A partir dessa sequência de acordes, um dos estudantes compôs um riff de guitarra, que ganha destaque no decorrer do tempo. Vale notar que os integrantes ainda quiseram fazer sons com as bocas para imitar insetos e aves, que executariam uma espécie solo junto aos sintetizadores e às paisagens sonoras. Na escuta, os estudantes ressaltaram que a música tinha uma

sonoridade que remetia à estrada ou à uma sequência otimista de fatos no cotidiano, resultando no título “Ritmos da Vida”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo desta pesquisa nos apresentou de que forma as sonoridades, que por algumas vezes passam despercebidos no cotidiano, através de uma escuta ecológica, permite reflexões e críticas. Os estudantes apresentaram de que forma os sons da natureza e urbanos podem construir narrativas sobre o nosso espaço tempo. Mas para isso, foi relevante que se construísse uma obra coletiva, com dialogicidade e interação. Como resultado, verificamos um espaço de satisfação cultural, resultado de um processo de criação que inclui as influências e as diferenças de cada sujeito envolvido na pesquisa, resultando em sonoridades que não são as que são executadas na indústria cultural pensar o meio ambiente na escola.

REFERÊNCIAS

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa.** São Paulo: Gaia, 2010.

ESCUTAS E PAISAGENS. Banca da Ciência. São Paulo: Tratore, 2003. Disponível em: https://music.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_l2LdX4eC-g6M3SWV2eaMN1Ea9xR1VI6PE&si=gm-BG2queem_oeVd. Acesso em 7 de agosto de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013

GOMES, Emerson Ferreira *et al*. A ciência e a alegria na escola: narrativas de um projeto de divulgação científica no ambiente escolar. *In*: PANTANO FILHO, Rubens; GOMES, Rodrigo Rafael; LIMA, Rafael Prearo (org.). **Interconexões educacionais:** matemática, ciência e sociedade. Salto/SP: FoxTablet, 2024. p. 79-86

GOMES, Emerson Ferreira *et al*. Divulgação científica na escola e satisfação cultural: uma análise do projeto “Banca da Ciência”. *In*: MEMBIELA, Pedro; CEBREIROS, María Isabel; VIDAL, Manuel (org**.**). **Nuevos retos en la enseñanza de las ciencias**. Ourense: Educación Editora, 2019, v. 1, p. 499-504.

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

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

UEXKÜLL, Jakob von. **A foray into the worlds of animals and humans:** with a theory of meaning. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013.

VIGOTSKI. Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

UM LIVRO-FOTOGRÁFICO: REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Caldini Coutinho, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: camilacaldini@gmail.com
Maria Ogécia Drigo, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: maria.drigo@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa em desenvolvimento que investiga de que forma práticas educativas envolvendo a fotografia na Educação Infantil podem contribuir simultaneamente para a educação midiática e para a sensibilização ambiental, com ênfase na preservação do Rio Sorocaba. A pesquisa integra o projeto “Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba: contribuições para a sustentabilidade social e ambiental”, apoiado pelo CNPq, estabelecendo diálogo direto com os campos da comunicação e da educação.

No âmbito deste artigo, objetiva-se refletir sobre o papel do livro didático na Educação Infantil, com foco nos livros recomendados pelo PNLD, e redimensionar o conceito de livro, propondo práticas educativas que integrem elementos fotográficos e a contextualização do Rio Sorocaba.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado em 1985, consolidou-se como política pública de democratização do acesso a obras didáticas e literárias, inicialmente voltada ao Ensino Fundamental. Posteriormente, o programa foi ampliado, contemplando outras etapas da educação básica. O Edital PNLD 2022 marcou um avanço significativo ao direcionar-se exclusivamente para a Educação Infantil, garantindo a distribuição de obras didáticas e literárias para crianças de 0 a 5 anos matriculadas em creches e pré-escolas públicas, conforme estabelecido nos documentos oficiais do FNDE. Essa iniciativa representou um avanço significativo no reconhecimento da importância da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano e do direito à educação, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A elaboração e a seleção dessas obras estão fundamentadas nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando a integração das práticas educativas com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a educação infantil (Brasil, 2020).

Contudo, a implementação de obras didáticas, na educação infantil, proposta a partir do edital de 2022, ainda levanta questionamentos, sobretudo em relação à padronização dos materiais e ao possível distanciamento das realidades culturais e ambientais vivenciadas pelas crianças. Isso porque, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), essa etapa da educação deve assegurar experiências que valorizem a diversidade, a cultura local e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, o documento orienta que o currículo da Educação Infantil seja construído a partir de práticas educativas que articulem "as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (Brasil, 2010, p. 12).

Dessa forma, os materiais didáticos na educação infantil devem constituir-se não apenas como instrumentos de transmissão de conteúdos, mas como meios de mediação, capazes de orientar práticas educativas intencionais, apoiar o planejamento docente e favorecer aprendizagens significativas no cotidiano escolar. Nesse contexto, o livro didático assume papel central não apenas como recurso pedagógico, mas também como mediador cultural e instrumento de participação.

Assim, discute-se a proposta de um livro-fotográfico do Rio Sorocaba, concebido como material didático capaz de integrar dimensões democráticas, ecológicas e midiáticas. A fundamentação teórica apoia-se na Sociologia da Infância, que reconhece a criança como sujeito social e produtora de cultura, na perspectiva de Sarmento (2005) e nas mediações culturais, conforme propõe Martín-Barbero (2004), que destacam a importância de articular saberes escolares e culturas midiáticas para promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

A Sociologia da Infância, conforme destacam Lima, Moreira e Lima (2014), reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Nessa perspectiva, Sarmento (2005) argumenta que a infância deve ser compreendida como uma categoria social própria, que não apenas influência a formação do indivíduo, mas também contribui para a construção de diferentes culturas infantis. Para Sarmento (2005, p. 152):

> As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

A interação social e a produção cultural das crianças revelam-se, portanto, fundamentais para reconhecer seus saberes, interesses e formas de expressão. Nesse contexto, o livro deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a constituir um espaço de diálogo, criação e coautoria infantil. Martín-Barbero (2004) contribui para essa compreensão ao destacar que os livros e outros suportes culturais funcionam como mediadores nos processos de circulação e ressignificação de sentidos, articulando oralidade, imagens e mídias.

Diante disso, as práticas educativas na Educação Infantil devem dialogar com o território e a cultura local, fortalecendo vínculos afetivos e ecológicos. Nesse contexto, o livro-fotográfico configura-se como um recurso interativo e lúdico que integra fotografia, narrativa e territorialidade, estimulando experiências de participação e sensibilização ambiental. Essa abordagem desloca o foco do produto para o processo, valorizando as interações, as múltiplas linguagens e os contextos culturais, possibilitando a articulação entre material didático, território e identidade.

Portanto, as práticas educativas e a elaboração de materiais didáticos, especialmente na Educação Infantil, devem considerar os espaços, tempos e a cultura local, para assim promover aprendizagens contextualizadas, conectadas às culturas da infância e aos saberes comunitários.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, compreendida, segundo Minayo (2000, p. 21-22), como aquela que “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis”.

Nesse contexto, a metodologia utilizada centra-se na análise documental, entendida como um procedimento capaz de revelar significados, valores e concepções implícitas em textos oficiais, como Cellard (2012). O estudo volta-se à oferta, pelo PNLD, de materiais didáticos para a Educação Infantil, para compreender de que modo o documento apresenta orientações curriculares e propostas educativas, bem como de problematizar em que medida essas orientações contemplam a diversidade cultural, ambiental e a participação ativa das crianças, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Conforme apontam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental permite compreender os textos em sua historicidade, contexto social e intenções políticas, apreendendo tanto os conteúdos explícitos quanto seus pressupostos subjacentes.

Assim, a análise buscou compreender o papel do livro didático na Educação Infantil, refletindo sobre os limites de um material único diante da pluralidade de experiências e realidades infantis.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A partir da análise da proposta de oferta de materiais didáticos pelo PNLD para a Educação Infantil, conforme o referencial de Cellard (2012) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), foi possível identificar tanto avanços quanto limitações no material examinado.

Entre os avanços, destaca-se a tentativa de ampliar a democratização do acesso a livros e materiais de qualidade, bem como o esforço de sistematizar orientações pedagógicas em âmbito nacional. Entretanto, a análise também evidenciou que o modelo adotado ainda se estrutura de forma padronizada, apresentando pouca sensibilidade às especificidades culturais, ambientais e

territoriais das comunidades escolares. Assim, práticas e saberes locais raramente encontram espaço de representação nesses materiais didáticos.

Tal ideia contrasta com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que orientam que o currículo deve articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando ao desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2010).

A análise documental mostrou que, embora o discurso oficial enfatize a diversidade, sua tradução em materiais prontos ainda tende à generalização, muitas vezes desconsiderando a pluralidade das infâncias.

Como alternativa pedagógica frente a essas limitações, desenvolveu-se a ideia de um livro-fotográfico sobre o Rio Sorocaba, que busca ampliar a noção de livro didático ao envolver as crianças na contemplação e observação do rio. Por meio de registros próprios, lembranças pessoais e imagens de jornais ou revistas, o material passa a expressar seus olhares, experiências e vínculos com o território. Essa proposta encontra respaldo na Sociologia da Infância, de Sarmento (2005), que reconhece as crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura, defendendo a valorização de suas vozes, experiências e formas específicas de expressão.

Desse modo, os resultados indicam que políticas públicas, como o PNLD, poderiam beneficiar-se ao criar maior abertura para produções que integrem as realidades locais e promovam a coautoria infantil, fortalecendo o vínculo entre educação, cultura, território e sustentabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel do livro didático na Educação Infantil implica considerar políticas públicas, perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. O PNLD representa um marco, mas requer constante avaliação sobre a adequação cultural e ambiental dos materiais distribuídos. Desse modo, reforça-se a crítica de que, ao propor documentos prontos e generalistas, arrisca-se homogeneizar as infâncias, desconsiderando sua pluralidade e as diferentes formas de viver, brincar e aprender.

Portanto, o livro-fotográfico do Rio Sorocaba, ao unir narrativa visual, território e protagonismo infantil, constitui-se como material didático capaz de promover a educação democrática e ecológica, abrindo caminhos para novas formas de mediação cultural na escola.

REFERÊNCIAS

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional do livro e do material didático/PNLD:** educação infantil**.** Brasília, DF: MEC, 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 14, n. 1, jan./abr. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Claudete Dias de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 589–600, set./dez. 2005.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Marcelo Henrique Fiusa, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: fiusamarcelo88@gmail.com
Guilherme Augusto Caruso Profeta, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: guilherme.profeta@prof.uniso.br.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa adota a revisão narrativa como metodologia, reunindo e analisando produções acadêmicas e reflexões de autores indígenas e não indígenas a respeito da representação indígena na literatura e práticas em torno do pensamento decolonial e da educação intercultural. O objetivo é compreender os potenciais pedagógicos que a Literatura Indígena Contemporânea oferece para a construção de uma educação que valorize a diferença como uma riqueza, bem como os desafios enfrentados para sua inserção no ambiente escolar. Além disso, busca-se discutir as disputas em torno da representação dos povos indígenas na literatura brasileira, destacando como essas narrativas podem contribuir para questionar estereótipos e valorizar as múltiplas vozes e saberes dos povos originários.

Além do mais, buscou-se compreender os propósitos da Literatura Indígena Contemporânea, de forma a responder a seguinte questão: como a Literatura Indígena Contemporânea pode contribuir para a desconstrução de representações estereotipadas sobre os povos originários na escola?

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Na primeira seção abordou-se o conceito de representação e estereótipos, tendo como base teórica a obra Cultura e Representação, de Stuart Hall (2016), bem como a questão da representação étnica e racial no currículo escolar, de acordo com Documentos de Identidade, de Tomás Tadeu da Silva (2016). Para Hall (2016), as representações são produções simbólicas e políticas, socialmente construídas, e que atuam junto aos estereótipos para reduzir e marcar diferenças sobre um grupo de pessoas. Dentro desse contexto, Hall (2016) argumenta que as camadas dominantes não detêm apenas o poder

político e econômico, mas exercem também o poder simbólico de representar o Outro.

Em *Documentos de Identidade*, Silva (2016) aborda o tema da representação étnica e racial no currículo escolar, destacando que a representação não pode ser dissociada das relações de poder. Como afirma o autor: “A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (Silva, 2016, p. 100). Nesse sentido, a identidade não se apresenta de forma neutra no currículo, mas é construída por discursos que delimitam quem ocupa determinados lugares na sociedade.

Silva (2016) também comenta que o currículo, em sentido amplo, abrangendo livros didáticos e paradidáticos, ensinamentos orais, diretrizes oficiais, práticas escolares e comemorações, é permeado por narrativas que constroem e reforçam identidades nacionais, étnicas e raciais

Em seguida, conforme Dorrico (2022), analisou-se as representações indígenas na literatura nacional, observando os contextos do Romantismo, marcado pelo indianismo idealizado de José de Alencar, e do Modernismo, que buscou romper com a antiga visão romantizada e propôs novas representações mais críticas sobre a identidade nacional, como na obra *Macunaíma,* de Mário de Andrade. No entanto, a autora aponta que mesmo se propondo mais críticas, as obras modernistas reforçaram a folclorização das narrativas indígenas. Nesse sentido, ao longo da história do Brasil, os povos originários tiveram suas vozes silenciadas e foram frequentemente representados por terceiros, muitas vezes com objetivos políticos, como por exemplo, a construção de uma identidade nacional idealizada.

Por fim, explorou-se a emergência da Literatura Indígena Contemporânea a partir da década de 1990, como expressão autoral de escritores indígenas, articulada às lutas por representatividade e à promulgação da Lei 11.645/08, que determina a inclusão da história e cultura indígenas nos currículos escolares. Munduruku (2023) observa que desde a promulgação da Lei nº. 11.645/2008, o mercado editorial vislumbrou um novo nicho econômico. Como resultado, houve um aumento no investimento na publicação de obras de autores indígenas e negros, o que também contribuiu para a ampliação da visibilidade dessas vozes na literatura nacional.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura (Rother, 2007), fundamentada em análise qualitativa de produções acadêmicas e literárias de autores indígenas e não indígenas, bem como de documentos legais. Foram priorizadas obras publicadas em língua portuguesa e em meio digital, incluindo artigos, livros e capítulos que discutem representação indígena, literatura indígena contemporânea e educação escolar, com enfoque em autores como Hall (2016), Silva (2016), Candau (2020) e Walsh (2013).

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise evidenciou que a literatura indígena contemporânea possui potencial pedagógico para desconstruir representações estereotipadas e promover práticas educativas decoloniais. Essa produção literária valoriza saberes ancestrais e cosmologias indígenas, além de possibilitar diálogos interculturais (Munduruku, 2023; Kambeba, 2018). Trata-se de um conjunto de narrativas que rompe com a lógica colonial presente em grande parte da literatura brasileira tradicional, oferecendo perspectivas que afirmam identidades, territorialidades e formas próprias de interpretar o mundo. Ao trazer ao centro da experiência leitora as vozes dos povos originários, essas obras contribuem para tensionar as estruturas curriculares que historicamente invisibilizaram esses sujeitos, criando condições para práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

No entanto, persistem obstáculos para a efetiva implementação da Lei 11.645/08, como a falta de formação docente crítica e decolonial, a presença de currículos eurocêntricos e práticas escolares que mantêm estereótipos (Sampaio; Silva, 2019). Em muitas escolas, o ensino sobre povos indígenas ainda se restringe a abordagens pontuais, realizadas em datas comemorativas ou apoiadas em materiais que reproduzem imagens homogêneas e distantes da diversidade real dos povos originários no Brasil. Assim, mesmo com avanços legais, a ausência de políticas continuadas de formação e a permanência de concepções coloniais no currículo dificultam a construção de práticas efetivamente transformadoras.

A discussão dialoga com o pensamento decolonial (Walsh, 2013), destacando a necessidade de práticas que problematizem narrativas hegemônicas e valorizem múltiplas epistemologias. Nesse sentido, compreender a literatura indígena como espaço de produção de conhecimento é fundamental para reposicionar o lugar dos saberes tradicionais dentro da escola. Candau (2020) reforça a importância da educação intercultural crítica, que busca desnaturalizar processos de colonialidade e favorecer o diálogo entre diferentes saberes. A perspectiva intercultural, articulada à decolonialidade, amplia a compreensão do papel da escola enquanto espaço de confrontamento de desigualdades históricas, permitindo a construção de projetos educativos que reconheçam e valorizem a pluralidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a literatura indígena contemporânea desempenha um papel essencial na construção de uma educação intercultural e decolonial, capaz de questionar discursos eurocêntricos e ampliar a compreensão sobre as identidades indígenas. Nesse sentido, incorporar essa produção literária no ambiente escolar, articulada a uma perspectiva de ensino decolonial, possibilita questionar narrativas hegemônicas e ampliar a compreensão sobre a realidade indígena contemporânea. Ainda assim, persistem desafios, como a necessidade de formação de professores capazes de mediar essas leituras de modo crítico e respeitoso, além da resistência de currículos que ainda privilegiam versões eurocentradas da história e da cultura brasileira.

Assim, fomentar o contato dos estudantes com a literatura indígena contemporânea contribui para o reconhecimento das vozes silenciadas, fortalecendo a construção de uma educação que promova a diversidade, a justiça social e o diálogo intercultural. Desconstruir os estereótipos é, portanto, um passo necessário para formar cidadãos mais conscientes das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 11 jun. 2025.

DORRICO, J. A fortuna crítica (da exclusão): Makunaimî na literatura indígena contemporânea**. Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 14, p. 112-131, 2022. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/revista-do-centro-de-pesquisa-e-formacao-no-14-dossie-diversos-22/ Acesso em: mai. 2025

HAL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016. p.260.

KAMBEBA, M. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. *In*: Dorrico, T. et al. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2018.

MUNDURUKU, D. A literatura indígena entrando pelo cânone. In: Ricardo, F.; Klein, T.; Santos, T. M. (ed.). **Povos indígenas do Brasil**: 2017/2022. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental, 2023.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.156.

SAMPAIO, L. S.; SILVA, D. R. R. Literatura Indígena na escola: a teoria a favor da prática no ensino. **ÁGUA VIVA,** Brasilia**,** v. 4, p. 1-13, 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/23842/24284. Acesso em: 09 jun 2025.

Walsh, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir.. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I p. 553.

A GEOGRAFIA DA PERCEPÇÃO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE HIDROGRAFIA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Ângelo Tiago de Miranda, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: angelotmiranda@gmail.com
Rodrigo Barchi, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

A geografia da percepção propõe o direcionamento de estudos que consideram o mundo percebido, o mundo vivido e mundo imaginado pelos indivíduos, se estabelecendo diretamente ao pensamento moderno, pelo fato deste levar a dicotomia entre espaço e mundo. A percepção vem da psicologia e consiste em uma organização e interpretação dos estímulos que foram recebidos pelos sentidos e que possibilita identificar certos objetos e acontecimentos.

A geografia da percepção, baseando-se na fenomenologia e na semiótica, estuda a organização do espaço através da ótica da percepção, da vivência do cotidiano, da significação, apresentado como campos do conhecimento que se apresentam como formas de análise do espaço geográfico (Cochev, 2018).

Segundo Bomfim (2018, p. 12), “a geografia da percepção com os anos passou a estudar o espaço, a paisagem e os lugares, tendo em vista também a experiência e a vivência, perante a geografia da percepção para o ensino de hidrografia”.

A sensação leva à percepção ativa. Pela percepção formam-se imagens que têm significados diferentes, no seu relacionamento com o espaço em sua estruturação, construção, modificação, destruição, reconstrução (Libâneo, 2018).

Tende-se a geografia não só uma forma de conhecimento, que a realidade geográfica não é apenas um objeto, nem o espaço geográfico um espaço em branco, onde, se faz estabelecido que a hidrografia consiste em um campo de estudos da geografia física, considerado como uma importante ferramenta para o planejamento territorial do espaço, onde, além desse aspecto, a hidrografia constitui um eixo temático de estudos da geografia escolar de caráter obrigatório (Passini, 2017).

Segundo Santos (2019, p. 10), “a geografia da percepção tende quanto ao método utilizado para se captar de forma mais humana as questões humanas, sucedendo e deixando marca indelével na percepção para o ensino de hidrografia”.

Ao processo educacional escolar dado quanto a disciplina de geografia a hidrografia é a área da geografia que estuda o conjunto de águas da Terra, se estabelecendo como um termo usado para caracterizar aspectos das águas superficiais, subterrâneas e atmosféricas. O ciclo da água é formado por processos de evaporação, condensação, precipitação, infiltração e transpiração (Lima, 2017).

Todo processo de estudo da hidrografia é quanto a água da Terra, abrangendo oceanos, mares, geleiras, água do subsolo, lagos, água da atmosfera e rios.

O estudo em processo visa abordar a problemática de pesquisa que elucida de forma plena a questão norteadora sobre como a geografia da percepção tende a contribuir para o ensino de hidrografia dentro do processo educacional escolar?

Assim, objetiva-se ao estudo de pesquisa analisar a geografia da percepção para o ensino de hidrografia, processo perante ao ensino de hidrografia na geografia escolar, quanto a geografia dentro do processo educacional escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Para o desenvolvimento da pesquisa faremos uma discussão sobre a geografia da percepção para o ensino da hidrografia, o ensino de hidrografia na geografia escolar e a geografia dentro do processo educacional escolar.

A contextualização no ensino de geografia é fundamental para tornar o aprendizado mais significativo, permitindo que os alunos compreendam a relação entre os conteúdos e sua realidade cotidiana. A geografia, enquanto ciência social, investiga a relação entre sociedade e espaço, contribuindo para a formação crítica e participativa dos estudantes (Rua, 2013).

O uso das bacias hidrográficas como recorte espacial tem se mostrado eficaz para análises geográficas que envolvem diagnóstico, planejamento e

gestão territorial (Lima, 2017). Essa abordagem favorece a leitura integrada do espaço e estimula a construção de uma consciência socioambiental.

A prática pedagógica em geografia deve considerar tanto os aspectos teóricos quanto a realidade da nova geração de alunos, incorporando tecnologias e metodologias que estimulem a participação ativa e o pensamento crítico (Filizola, 2015). Nesse sentido, as geotecnologias tornam-se aliadas no ensino, ao facilitar a visualização e interpretação dos fenômenos espaciais (Kimura, 2018).

A leitura do espaço deve ser incentivada por meio de dados e imagens, promovendo a análise crítica de fenômenos geográficos em diferentes escalas (Cochev, 2018). Ao trabalhar com o espaço vivido, o professor possibilita ao aluno perceber-se como parte integrante das relações socioambientais, ampliando sua capacidade de reflexão sobre as dinâmicas regionais, nacionais e globais.

O ensino de hidrografia na geografia escolar configura-se como uma temática essencial para despertar o interesse dos alunos e aproximar o conteúdo da realidade local (Surmacz, 2015). A hidrografia, enquanto ramo da geografia física, desempenha papel importante no planejamento territorial e na compreensão dos recursos hídricos (Kimura, 2018). No entanto, sua abordagem ainda é, muitas vezes, superficial no ensino fundamental e médio (Santos, 2013).

Historicamente, a geografia escolar sofreu fragmentações entre as abordagens física e humana (Lima, 2017), o que dificultou uma compreensão integrada dos fenômenos. A bacia hidrográfica, por exemplo, é uma importante unidade de análise geográfica que permite ao aluno compreender o espaço vivido a partir de elementos como relevo, clima, solo e uso da água (Nunes, 2017; Passini, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) contempla o estudo das bacias hidrográficas no 6º ano do ensino fundamental, dentro da unidade temática “Natureza, ambiente e qualidade de vida”. No entanto, o conteúdo aparece de forma pontual, sem continuidade nos demais anos, o que compromete uma formação geográfica mais ampla.

Dessa forma, é fundamental que o ensino de hidrografia seja pautado por práticas pedagógicas que articulem os componentes físicos e sociais do

espaço, considerando o cotidiano do aluno e favorecendo o desenvolvimento de uma consciência socioambiental e crítica (Callai, 2017; Bomfim, 2018). O papel do professor é essencial nesse processo, ao adaptar as diretrizes curriculares à realidade local e promover uma aprendizagem significativa e contextualizada (Libâneo, 2018).

A geografia, no contexto educacional, assume papel essencial na formação do pensamento espacial e na construção da cidadania, permitindo que o aluno compreenda noções de localização, distância e proporção desde os primeiros anos escolares (Farias, 2012). Essa disciplina contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, ao integrar diferentes linguagens, metodologias e práticas pedagógicas (Berbel, 2017).

Ao longo da história, a geografia evoluiu de uma ciência descritiva, ligada à exploração e ao poder geopolítico (Santos, 2013), para uma ciência crítica voltada à leitura do espaço vivido. Nesse contexto, a atuação do professor é central, exigindo estratégias didáticas alinhadas à realidade dos alunos, promovendo o pensamento reflexivo e a contextualização dos conteúdos (Nunes, 2017; Libâneo, 2018).

A prática pedagógica em geografia enfrenta o desafio de superar abordagens tradicionais e descritivas, muitas vezes desconectadas do cotidiano dos estudantes. Para isso, é necessário adotar práticas que estimulem o envolvimento e a criticidade, integrando saberes de forma interdisciplinar e contextualizada (Pontuschka, 2017). A gestão democrática e a escuta ativa dos alunos também são fundamentais nesse processo de construção coletiva do conhecimento (Callai, 2017).

Portanto, o ensino da geografia deve ser contínuo, reflexivo e centrado na realidade dos educandos, utilizando-se de recursos e estratégias variadas que favoreçam a compreensão do espaço geográfico como construção social e histórica (Wengzynski, 2018; Rua, 2013). Essa abordagem permite não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também a formação de sujeitos ativos e críticos no mundo em que vivem.

3 METODOLOGIA

3.1 Coleta de dados

A execução da pesquisa se faz sobre levantamento bibliográfico, que consiste em uma análise de fonte de dados, em forma de auxílio ao desenvolvimento e ao estabelecimento dos objetivos que se fazem propostos a geografia da percepção e a sua contribuição para o ensino de hidrografia na geografia escolar.

De acordo com Gil (2009, p. 15), “a pesquisa de revisão bibliográfica é procedimento racional e sistemático a obter respostas aos problemas que são propostos, remetendo quanto a temática descrita ao problema de pesquisa/estudo”.

A base metodológica de revisão bibliográfica será realizada a partir da coleta de dados/informações ao respectivo tema, encontrados em dissertações e teses, publicadas nos últimos vinte anos e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

3.2 Análise de dados

A busca por estudos (obras), foi realizada na base de dados durante o mês de julho a agosto (2025), com as palavras-chave que seguem: hidrografia; ensino de geografia. Optou-se por utilizar essas palavras-chave para que, inicialmente, conseguíssemos verificar a quantidade de obras acadêmicas que tinham por escopo a discussão entre hidrografia e ensino de geografia, para daí, então, ao lermos os trabalhos verificarmos se eles traziam em seu interior uma discussão sobre as contribuições ou não da geografia da percepção para o ensino de hidrografia.

Para síntese e análise do material: se fez leitura exploratória, que constitui na leitura do material para saber do que se tratavam os trabalhos; leitura seletiva, que se preocupou com a descrição e seleção do material quanto a sua relevância para o estudo; leitura crítica e reflexiva, dos dados a construção dos resultados encontrados. Logo, construir-se-á o referencial teórico a partir da leitura de teses e dissertações na base de dados online que se fez disponível.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao realizar uma pesquisa na base de dados, identificamos 272 trabalhos, entre dissertações e teses. Destes, selecionamos 9 que abordavam especificamente a relação entre o ensino de geografia, hidrografia e percepção. A sistematização desses estudos, será apresentada em uma tabela para posterior análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia pressupõe uma abordagem do espaço que considera a percepção do sujeito como integrante e em permanente interação, onde, as subjetividades tornam-se fatores importantes para compreensão do espaço nos estudos geográficos para o ensino de hidrografia na geografia escolar.

De tal modo, todo processo se faz contemplado devido a geografia demonstrar o papel de instrumentalizar o aluno, se portando de forma ativa, e assim, oferecendo as condições adequadas para que seja constituída a sua cidadania.

Assim, porta-se que o ensino de geografia deve proporcionar situações de aprendizagem voltadas para a realidade dos estudantes, articulando-se com os conteúdos específicos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Logo, entende-se a importância da escola no processo de formação dos alunos, porém, para isso emerge a necessidade de uma educação pautada na realidade dos sujeitos.

A geografia estuda a transformação do espaço, das relações dialéticas e das mudanças que ocorrem no contexto mundial, onde, o processo ensino/aprendizagem é complexo, ocorrendo em diversas fases do desenvolvimento do aluno.

Nos últimos anos configura-se que o processo existente quanto ao ensino contemporâneo da geografia tem sido alvo de diversas discussões, todavia vem se construindo a partir de conceitos-chave à luz das categorias de análise geográfica, a saber: espaço geográfico, lugar, paisagem, território, região e rede geográfica.

De tal modo, se porta que o ensino educacional da geografia possibilita aos educandos a compreensão de sua posição nas relações da sociedade com

a natureza, a construção do saber geográfico no ensino é baseada em conceitos-chave.

Faz-se comprovado por parte de estudos e pesquisas do campo educacional que a descrição quanto aos saberes geográficos do cotidiano do aluno contribui para auxiliar no estudo dessas categorias, as quais podem ser compreendidas de maneira muito mais prazerosa, além de melhorar a relação de ensino/aprendizagem.

Toda prática da geografia escolar, se faz presente na postura de vários professores, tem raízes na sua história de formação, se fazendo fundamental para compreensão das questões socioeconômica e ambiental, mas há necessidade do estabelecimento da interdisciplinaridade com outras ciências dentro do ensino.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas na autonomia de estudantes. Brasil. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2017.

BOMFIM, Natanael Reis. A imagem da geografia e do ensino pelos professores das séries iniciais. **Estudos geográficos**, Rio Claro,v. 4, n. 1, p. 107- 116, jun. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo**:** a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **CAD. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247.

COCHEV, J. S. **O ensino de geografia e as bacias hidrográficas: estudo de caso na Bacia Hidrográfica Paraguai/Jauquara.** Cáceres: UNEMAT. 2018. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

FARIAS, Maria Berlândia; COSTA, Franklin Roberto. O ensino da cartografia no nível fundamental. **Pau dos Ferros**-RN, v. 2, n. 2, p. 35-53, jul./dez. 2012.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da geografia**. São Paulo: Editorial Base, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. SP: Atlas, 2009.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas:** ensino de geografia em sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente**.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, A. G. A bacia hidrográfica como recorte de estudos em Geografia humana. **Revista Geografia:** Estudos e pesquisas, Londrina, Paraná, v. 14, n. 2, jul./dez, 2017.

NUNES, Camila Xavier; RIVAS, Carmen Lúcia F. R. Novas linguagens e práticas interativas no ensino da geografia. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA "CAMINANDO EN UNA AMÉRICA LATINA EN TRANSFORMACIÓN, 12., Montevideo, Uruguay, 2017. **Anais** […]. Montevideo, Uruguay, 2017.

PASSINI, E. Y. Alfabetização geográfica. *In***:** PASSINI, E. Y. (org.). **Práticas de ensino e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2017.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, H. C. **Processo existente para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2017.

RUA, João. **Educação de geografia:** para ensinar geografia: contribuição para o trabalho com 01º e 02º graus. Rio de Janeiro: Editora Focus, 2013.

SANTOS, C. Silva. **Processo educacional da geografia:** saberes cartográficos**.** Brasil. Nova Iguaçu, Rio de Janeiro: Editora Agbook, 2013.

SANTOS, J. S. M.; MEURER, C. C.B.S.; ATANÁZIO, Z. D. **Utilização das** tecnologias de sensoriamento remoto e geoprocessamento na construção de materiais didáticos para a sensibilização e educação ambiental. *In:* SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 2019. v. 3. Estudos educacionais.

SURMACZ, E. C. S. **Ensino de geografia:** diversidade metodológica como princípio motivador da aula. 2015. Dissertação (Mestrado) - UNIOESTE – Francisco Beltrão, 2015.

WENGZYNSKI, Danielle Cristinae; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência**.** *In:* ANPAD SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2018, Paraná.

LUDICIDADE, TEMA GERADOR E ESTÉTICA: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA MULTIMÍDIA

Beatriz Momberg de Oliveira, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: bia.momberg@hotmail.com
Roger dos Santos, Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: roger.santos@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

As transformações promovidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm reconfigurado o espaço educacional e os modos de aprendizagem. Nesse contexto, os jogos digitais emergem como fenômenos culturais e estéticos que mobilizam dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A gamificação, fundamentada no conceito freireano de tema gerador (Freire, 1974) e na abordagem interacionista de Vygotsky (1998, 2000), configura-se como recurso pedagógico capaz de articular a mediação simbólica e o engajamento lúdico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). O problema central que se coloca é compreender como a articulação entre ludicidade, estética e cultura multimídia pode contribuir para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento das funções executivas (FEs). Assim, este estudo tem como objetivo analisar o papel dos jogos digitais enquanto mediadores culturais que, ao se conectarem aos temas geradores da realidade dos estudantes, favorecem processos cognitivos superiores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O tema gerador, conforme Freire (1974), origina-se da relação entre sujeito e mundo, sendo mediado pela linguagem e pela experiência cultural. Quando transposto para a gamificação educacional, mobiliza a atenção, desperta carga emocional e potencializa a memória, favorecendo a consolidação da aprendizagem (Santos; Hermida, 2022).

Sob a perspectiva vygotskiana, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas pela mediação de signos culturais e pela internalização de relações sociais (Vygotsky, 1998, 2000). Os jogos digitais, nesse sentido, funcionam como sistemas simbólicos complexos, capazes de estimular atenção,

memória de trabalho e flexibilidade cognitiva (Souza; Andrada, 2013; Ramos; Segundo, 2018). Pesquisas recentes corroboram esse impacto: *exergames*, por exemplo, mostraram-se eficazes no desenvolvimento da habilidade de alternância cognitiva em crianças (Gashat *et al*., 2021). Assim, a gamificação multimídia não apenas se configura como ferramenta pedagógica, mas também como campo estético-cultural que dialoga com o cotidiano dos estudantes, inserindo a educação em práticas sociais contemporâneas (Ogawa *et al*., 2015).

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa baseada em revisão bibliográfica e análise documental. O estudo se deu em duas etapas:

- Revisão teórica sobre história da educação, mediação simbólica e ludicidade, com base em livros clássicos (Freire, Vygotsky) e pesquisas publicadas em periódicos nacionais e internacionais;
- Levantamento de publicações recentes (2020–2023) em bases como Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave “meios digitais”, “estudante”, “multimídia”, “funções executivas” e “desenvolvimento cognitivo”. Também foram analisados os trend topics do Google Trends (2023) para identificar os jogos digitais mais populares e compreender seu impacto sociocultural e estético.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidenciou que os videogames ocupam lugar central na cultura digital contemporânea, produzindo experiências estéticas que influenciam diretamente a forma como os estudantes interagem com o conhecimento. Entre os jogos populares em 2023, destacam-se:

- **Hogwarts Legacy**, que reforça a cultura de fãs e gera engajamento comunitário a partir do universo Harry Potter (Costa, 2018);
- **Baldur’s Gate 3**, que rompe convenções ao eliminar ícones de diálogo, exigindo interpretação pessoal e imersão crítica (Beare, 2024);
- **Resident Evil 4 (remake)**, que mobiliza emoções intensas por meio da estética do horror e da ação contextual (Souza, 2023).

Esses exemplos mostram que os jogos digitais não apenas divertem, mas também configuram espaços de mediação simbólica e interação estética que podem ser explorados pedagogicamente. Estudos empíricos (Mattar, 2020; Cardoso, 2023) comprovam que jogadores moderados apresentam ganhos em atenção, velocidade de processamento e memória, reforçando o potencial das TDICs para a aprendizagem autorregulada (Barbosa, 2021).

Assim, ao se integrarem ao tema gerador, os jogos digitais tornam-se instrumentos de engajamento cultural e cognitivo, conectando o estudante ao mundo em que vive, de forma crítica e afetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirma que a gamificação multimídia, fundamentada em Freire e Vygotsky, é um recurso educacional capaz de articular ludicidade, estética e cultura digital no processo de ensino-aprendizagem. O uso dos jogos digitais como mediadores de signos culturais mobiliza dimensões cognitivas, atencionais e emocionais, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as executivas.

Conclui-se que, ao relacionar-se com temas geradores significativos, a gamificação pode enriquecer a prática pedagógica, transformando experiências estéticas em aprendizagens críticas e contextualizadas. A ludicidade, nesse cenário, não é apenas recurso motivacional, mas condição epistemológica para a construção de saberes na sociedade digital contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. Os *exergames* e a educação física escolar na cultura digital**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan. 2012.

BARBOSA, N. D. **Investigação da consciência metacognitiva no âmbito do desenvolvimento profissional com foco em tecnologias educacionais:** um estudo com professores no contexto da pandemia da COVID-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Neurociências) - Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

BRIERLEY-BEARE, A. Romance as the "real challenge"?: The implications of absent dialogue icons in Baldur's Gate 3. In: DIGRA AUSTRALASIA CONFERENCE, 2024, Adelaide. **Anais** [...]. Adelaide: DiGRAA, 2024. p. 1-10.

Disponível em: https://digraa.org/wp-content/uploads/2024/02/DiGRAA24-26-BrierleyBeare.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.

CARDOSO, L. **Um livro/jogo acessível baseado no desenho universal pedagógico para o ensino da matemática.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

COSTA, L.; SOUZA, S. A vida organizada dos fãs de Harry Potter**. Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 84, p. 122-154, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GASHAJ, V.; DAPP, C.; TRNINIC, D.; ROEBERS, M. The effect of video games, exergames and board games on executive functions in kindergarten and 2nd grade: an explorative longitudinal study. **Trends in Neuroscience and Education***,* v. 25, p. 100162, dez. 2021.

MATTAR, J. **Relatos de pesquisas em aprendizagem baseadas em games.** São Paulo: Artesano Educacional, 2020.

OGAWA, A. N.; MAGALHÃES, G. G.; KLOCK, A. C. T.; GASPARINI, I. Análise sobre a gamificação em Ambientes Educacionais**.** *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 2015, Porto Alegre. **Anais eletrônicos.** Porto Alegre: RENOTE, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61453. Acesso em: 15 jan. 2024.

RAMOS, D. K.; SEGUNDO, F. R. Jogos digitais na escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva**. Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 531-550, 2018.

SANTOS, A.; HERMIDA, J. Pedagogía freireana y neurociencia educacional: un diálogo posible**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 263, p. 181-200, 2022. Acesso em: 3 jan. 2024.

SOUZA, T.; ANDRADA, C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo**. Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERFIL DOS RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA EM MEDICINA VETERINÁRIA EM ANIMAIS SELVAGENS NO ZOOLÓGICO DE SOROCABA

Rodrigo Hidalgo Friciello Teixeira, Universidade de Sorocaba (Uniso); Unesp/Botucatu; Zoológico de Sorocaba. E-mail: rhftzoo@hotmail.com
André Luis da Mota Costa, Zoológico de Sorocaba. E-mail: almotacosta@yahoo.com.br
Mariana Castilho Martins, Zoológico de Sorocaba. E-mail: marianacm.vet@gmail.com
Beatriz Escribano Balbachan, Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: biabalbalbachan@gmail.com
Rafael Angelo Bunhi Pinto, Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência em Medicina Veterinária (PRMV), foi oficialmente reconhecido e iniciado no Brasil em 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) concedeu as primeiras bolsas de residência, assim como regulamentou e financiou a modalidade (Brasil, 2005). Em 2004 a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho campus Botucatu (UNESP/Botucatu), e o Parque Zoológico Municipal "Quinzinho de Barros", da cidade de Sorocaba, SP iniciaram o primeiro Programa de Residência em Medicina Veterinária em Animais Selvagens (PRMV-AS) do Brasil, com o financiamento da Prefeitura Municipal de Sorocaba e o apoio acadêmico da UNESP de Botucatu. O PRMV-AS iniciou suas atividades com a contratação de um médico-veterinário, que permaneceu por dois anos lotado no Zoológico de Sorocaba, mas frequentava também o campus da UNESP de Botucatu. Desde 2004 até os dias de hoje, o PRMV-AS formou e capacitou 34 profissionais. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral estudar o perfil dos candidatos selecionados para o PRMV-AS.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O Programa de Residência em Medicina Humana no Brasil foi oficialmente instituído na década de 40, e desde então tem aumentado o escopo de ação para outras áreas da saúde (Souza, 1985). Na medicina veterinária a

Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia – UNESP/Botucatu, foi a pioneira no País, iniciando o programa de medicina-veterinária na década de 70. Apesar da existência dos programas em Residências em Medicina Veterinária há anos, eles não eram reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e recebiam outras denominações, como Programa de Aprimoramento Profissional (PAP) e Programa de Aprendizagem e Treinamento (PRAT), além do próprio termo Residência Veterinária. Ou seja, de forma genérica e informal todos os programas eram denominados de Residência Veterinária. Também havia variações e legislações distintas, mas os candidatos ao processo seletivo precisavam possuir diploma de médico-veterinário com no máximo até dois anos de formados, sem limite de idade. Em 2014 foi promulgada a Resolução CFMV nº 1076, e em 2015 a Resolução CFMV n° 1094, ambas dispõem sobre as diretrizes nacionais para acreditação de Programas de Residência em Medicina Veterinária e promulgadas pelo Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV, 2014; CFMV, 2015). E em 2005 o MEC, tornou oficial o Programa de Residência Médica Veterinária, padronizando carga horária, remuneração, processos seletivos, duração do programa entre outras regulamentações (Brasil, 2005). O Programa de Residência em Medicina Veterinária (PRMV) é uma modalidade de ensino de Pós-graduação *lato sensu* que se caracteriza por oferecer um programa intensivo de treinamento supervisionado em serviço de práticas profissionais (Amaral *et al*., 2020). A residência na medicina veterinária, segue o mesmo parâmetro da medicina, sendo divididas por áreas específicas. A cada dia surgem novas especialidades e os programas de residência acompanham esse processo proporcionando novas modalidades (Barbosa-Junior *et al*., 2024). Os PRMVs não são uma atividade obrigatória para atuação do profissional no mercado de trabalho, mas sem sombra de dúvida são considerados um importante diferencial no currículo do médico-veterinário, tanto na parte prática como na parte teórica, em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (Campos *et al*., 2016). Embora o termo Programa de Residência em Medicina Veterinária esteja oficialmente associado a bolsa de estudos vinculada ao Ministério da Educação (MEC), existem outras denominações e variações do termo residência em medicina veterinária, porém todas as modalidades possuem o mesmo objetivo.

3 METODOLOGIA

O objetivo do presente estudo é analisar o perfil dos médicos-veterinários aprovados no Programa de Residência em Medicina Veterinária em Animais Selvagens (PRMV-AS), da UNESP de Botucatu e Zoológico de Sorocaba. Algumas características dos profissionais selecionados no PRMV-AS, serão abordadas ao longo dos anos de 2004 e 2025, ou seja, quando iniciou o programa de residência até o presente ano. Informações referentes ao gênero, idade, local de nascimento, local e instituição de ensino superior da graduação foram compilados por meio de pesquisa em documentos, fichas de inscrição, atas de reunião, relatórios de residência, entre outros documentos. A intenção é mapear o perfil dos candidatos aprovados no Programa de Residência e analisar as informações visando conhecer os candidatos.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

O Programa de Residência em Medicina Veterinária em Animais Selvagens recebeu 34 médicos-veterinários em 21 anos de vigência, sendo 68% (23/34) do sexo feminino e 32% (11/34) do sexo masculino. Em relação ao estado de origem, ou seja, unidade federativa da União onde os profissionais nasceram, a grande maioria são do estado de São Paulo, totalizando 70,5% (24/34), e o estado natal dos demais candidatos são dos estados de, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Goiás, Bahia, Ceará e Pará. A soma dos candidatos dos outros estados totaliza 29,5% (09/34) dos profissionais selecionados no PRMV-AS. Na informação sobre a faixa etária dos candidatos não houve variação significativa, e a idade se estabeleceu em um intervalo de 22 a 26 anos. A proximidade da idade dos candidatos pode estar relacionada às regras do edital, que discorre sobre profissionais com até dois anos de formação. Em relação a formação dos residentes, a grande maioria realizou a graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas, entre universidades Federais e Estaduais, totalizando 82,3% (28/34) e apenas seis médicos-veterinários residentes 17,6% (06/34) são oriundos de universidade particulares. Atualmente são disponibilizadas inúmeras vagas de residência veterinária por diversas Instituições de Ensino Superior no Brasil, por instituições públicas e particulares e com tendência de crescimento. Em breve cada IES, independentemente da

forma de administração, irá propor seu próprio programa de residência nas diversas áreas do ensino superior. Tal modalidade de programa de pós-graduação *lato sensu* é vista como proposta promissora, preparando e capacitando profissionais para o mercado de trabalho. Por fim vale a pena ressaltar que a grande maioria dos veterinários residentes egressos do Programa em Medicina Veterinária em Animais Selvagens da UNESP de Botucatu e do Zoológico de Sorocaba, ocupam boas posições no mercado de trabalho de animais selvagens, podendo associar esse fato a boa avaliação do referido programa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados correspondem a apenas a um grupo de características dos candidatos do Programa de Residência em Medicina Veterinária vigente no Brasil, e são informações valiosas e inéditas, que podem colaborar com o futuro do próprio programa. Estudar e conhecer o perfil dos candidatos selecionados pelo processo seletivo do PRMV-AS, pode auxiliar na melhoria e evolução do programa de residência veterinária, visando otimizar o aproveitamento do profissional contratado, assim como a Instituição contratante.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Andreia Vitor Couto *et al.* O Hospital Veterinário da Universidade Federal de Jataí como instrumento de ensino para a graduação e residência em Medicina Veterinária. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, maio 2020.

BARBOSA-JUNIOR, Sebastião André *et al.* A inserção da medicina veterinária em uma Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade: um relato de experiência. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 10, n, 1, mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm.

BRASIL. Resolução do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) nº 1.076, de 11 de dezembro de 2014. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2015/02/comunicado-juridico-resolucao-no-1076.pdf

CFMV. **Resolução do Conselho Federal de Medicina Veterinária n° 1094**, de 21 out. 2015. p. 1-6. Disponível em: https://crmvpb.org.br/wp-content/uploads/2015/02/reso-1094-2015-portal.pdf

CAMPOS, Gabriela Marian Van der Broocke *et al*. Autoavaliação de médicos veterinários sobre sua competência clínica ao ingressarem em programas de residência. **Pubvet,** Londrina, v. 10, n. 10, out. 2016.

SOUSA, Evandro Guimarães. A residência médica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, maio/ago. 1985.

UNISO

(Filiada à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC)

Missão da Universidade de Sorocaba

"Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da integração de ensino, pesquisa e extensão, produza conhecimento e forme profissionais, em Sorocaba e região, para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos."

uniso.br