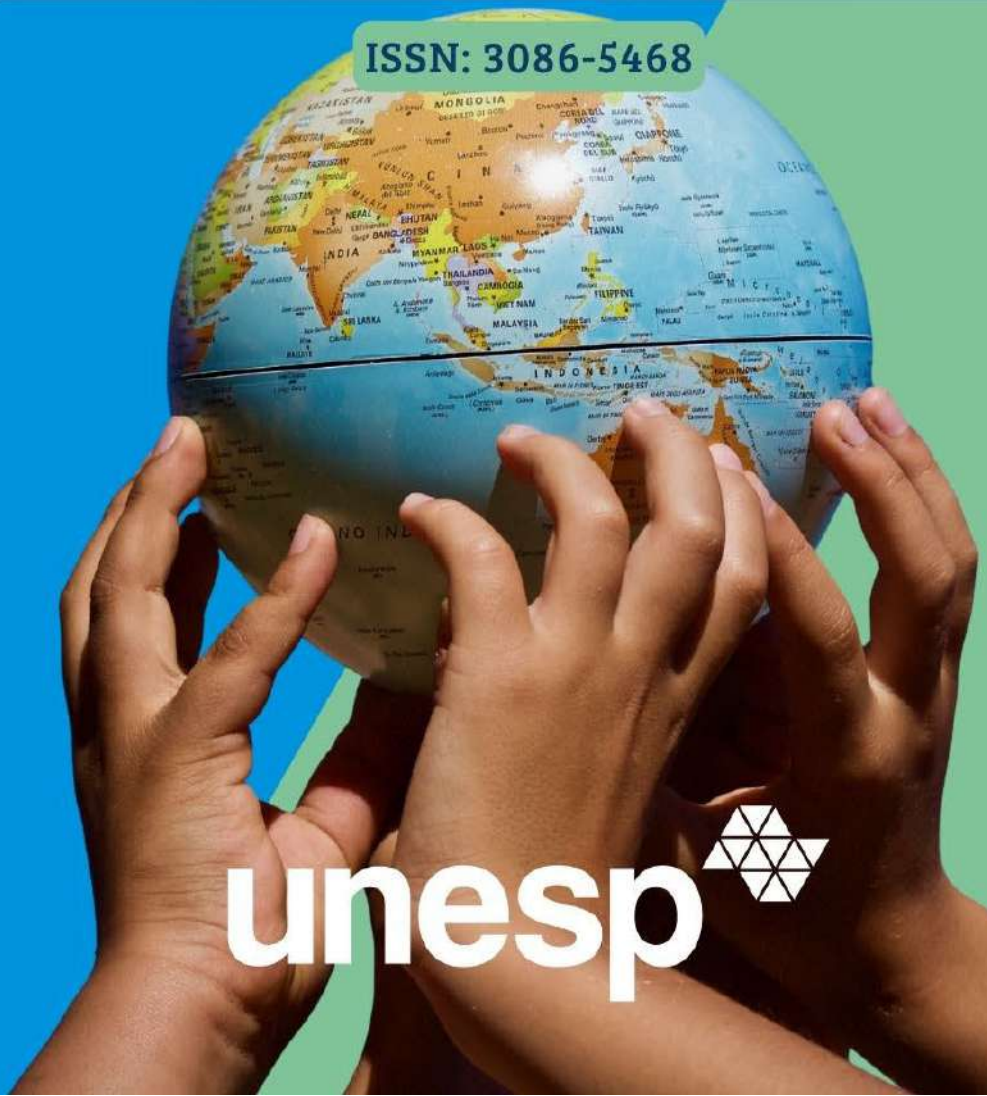
ANAIS DO IV ENCONTRO INTERNACIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP DE MARÍLIA

Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp Marília
13 a 15 de outubro de 2025

Pós-Graduação em Educação no Brasil:
Desafios e Perspectivas

ISSN: 3086-5468



unesp

Tânia Barbosa Martins
Claudia Pereira de Pádua Sabia
Organizadoras do IV Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília

Anais do IV Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília

ISSN: 3086-5468

Marília-SP
2025

Universidade Estadual Paulista
Marília | 13 a 15 de outubro de 2025

O conteúdo e a normalização dos textos são de responsabilidade de seus autores

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Reitora
Profa. Dra. Maysa Furlan
Vice-Reitor
Prof. Dr. Cesar Martins
Pró-reitor de Planejamento Estratégico e Gestão
Prof. Dr. Edson Antônio Capello Sousa
Pró-reitor de Graduação
Prof. Dra.Celia Maria Giacheti
Pró-reitora de Pós-Graduação
Profa. Dra. Maria Valnice Boldrin
Pró-reitor de Pesquisa
Profa. Dr. Edson Cocchieri Botelho
Pró-reitor de Extensão Universitária e Cultura
Prof. Dr. Raul Borges Guimarães
Pró-reitor de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
Secretário Geral
Erivaldo Antônio da Silva

Diretora da Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* Marília
Profa. Dra. Ana Clara Botoleto Nery
Vice-diretora da Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* Marília
Prof. Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profa. Dra. Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

COORDENAÇÃO

Tânia Barbosa Martins
Claudia Pereira de Pádua Sabia
(Organizadoras do IV Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília)

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Docentes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha - UNESP/Marília
Angélica Pall Oriani - UNESP/Marília
Claudia Pereira de Pádua Sabia - UNESP/Marília
Cristiane Paiva Alves - UNESP/Marília
Daniela Nogueira de Moraes Garcia - UNESP/Marília
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins - UNESP/Marília
Tânia Barbosa Martins - UNESP/Marília

Discentes

Amanda Ramos Almeida – UNESP/ Marília
Bruna Juliane Queiroz Tome - UNESP/Marília
Elisabete Cristina Pereira Eches – UNESP/Marília
Henrique Eduardo de Andrade Teixeira – UNESP/Marília
Heloísa Briones Mantovani – UNESP/Marília
Jaqueline Ferreira de Almeida – UNESP/Marília
Keli dos Santos Guadagnino - UNESP/Marília
Marcelo Marconato Magalhães – UNESP/Marília
Maria Josefa Evaristo Satoca – UNESP/Marília
Taís Barbosa Manenti - UNESP/Marília
Thaís Polidoro – UNESP/Marília
Vinicius Henrique dos Santos – UNESP/Marília

COMISSÃO CIENTÍFICA

Aila Narene Dahwache Criado Rocha - UNESP/Marília
Angélica Pall Oriani - UNESP/Marília
Camila Mugnai Vieira - UNESP/Marília
Claudia Pereira de Pádua Sabia - UNESP/Marília
Cristiane Paiva Alves - UNESP/Marília
Daniela Nogueira de Moraes Garcia - UNESP/Marília
Elieuza Aparecida Lima - UNESP/Marília
José Carlos Miguel - UNESP/Marília
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins - UNESP/Marília
Simone Capellini - UNESP/Marília
Rosane Micheli de Castro - UNESP/Marília
Tânia Barbosa Martins - UNESP/Marília
Viviane Rodrigues - UNESP/Marília

PROMOÇÃO

Programa de Pós Graduação em Educação da Unesp, Campus Marília

APOIO

Programa de Pós Graduação em Educação da Unesp, Campus Rio Claro
Pró-reitoria de Pós-Graduação - UNESP

APRESENTAÇÃO

Anualmente, no segundo semestre, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, *Campus* de Marília, realiza um seminário em que os ingressantes do mestrado e doutorado apresentam seus projetos de pesquisa. Esse momento tem se mostrado bastante rico para o aprimoramento dos projetos e para a confraternização dos estudantes. Paralelamente, desde 2022, o PPGE promove, em conjunto com o Seminário de Pesquisa, o Encontro Internacional do PPGE. Neste ano, no período de 13 a 15 de outubro de 2025, na sede da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *Campus* de Marília, será realizado o XXVII Seminário de Pesquisa do PPGE e o IV Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, com o tema "Pós-Graduação em Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas".

O novo quadriênio inicia-se com novas diretrizes para os programas de pós-graduação. O Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG-2025-2029) atualiza as diretrizes para a pós-graduação brasileira, reforçando a importância da pesquisa e da relação entre a pós-graduação e o setor produtivo, com o objetivo de fortalecer as interações entre universidades e o mercado de trabalho. Além disso, o plano define temas estratégicos para o país com ênfase em áreas como tecnologia e inovação, redução das desigualdades sociais, garantia de equidade e diversidade, promoção da internacionalização da educação, entre outros.

O início do quadriênio também é marcado por um novo modelo de avaliação da produção acadêmica. A Avaliação Quadrienal da pós-graduação *stricto sensu*, coordenada pela CAPES, passará por mudanças significativas a partir de 2025. Dessa vez, o foco da avaliação da produção intelectual será na classificação individual dos artigos publicado, em vez de se basear no *Qualis periódicos*, que avalia a qualidade dos periódicos onde os artigos são divulgados.

Diante desse cenário de transformações nos Programas de Pós-Graduação e dos novos modos de regulação, o *IV Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília,* é uma oportunidade de debater sobre os rumos e desafios da pós-graduação em educação no Brasil.

O evento contará com mesas-redondas, palestras, minicursos, comunicações orais e apresentações culturais e científicas. Espera-se que contribua para o debate acadêmico e para a formação de pós-graduandos e profissionais da educação, favorecendo, sobretudo, a divulgação e a socialização da produção científica acerca da pós-graduação em educação no Brasil.

Boa leitura!

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 02 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUALIDADE EDUCACIONAL E INCLUSÃO: POLÍTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR
Valter Rodrigues Brandão, Claudia Pereira de Pádua Sabia, Sandra Eli S. de Oliveira Martins.....13

EIXO 03 - TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DO HABITUS AO ALGORITMO: IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
Thiago Zanelo De Souza, Nathiara Cristina Capobianco, Kathy Briones Barbi, Vania Cristina Zanelo.....17

LEITURA, O ATO DE LER E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL
Patricia Moreira Salina Fernandes Pimentel.....21

EIXO 04 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO DE SISTEMAS E ORGANIZAÇÕES, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO IFSUL
Daniela da Rosa Curcio, Claudia Pereira de Pádua Sabia.....25

A REFORMA DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: A LEI Nº 14.945/2024 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO
Claudia Pereira de Pádua Sabia.....29

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E PERDA DO CONTROLE SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO
Ariely Dos Santos Polidoro Silva.....32

AVALIAÇÃO E QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARTA DE PRINCÍPIOS À SME/CAMPINAS
Mike Ceriani de Oliveira Gomes.....35

ENTRE A MERCANTILIZAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO NEOLIBERALISMO E À PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
Isabela Camargo Todan, Nathalia Maria Rodrigues Mecias, João Vicente Hadich Ferreira.....38

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA
Manuela Cristina Torcia Moreti.....41

O AVANÇO DA RESPONSABILIZAÇÃO PAULISTA: MARATONA DA EDUCAÇÃO
Débora Barreto dos Santos Silva Gregório 44

POLÍTICA DE COMPARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PÚBLICO-PRIVADAS DE ANGOLA
Antonio Jaime Capepa, Cláudia da Mota Darós Parente *48*

EIXO 05 - FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO NO CEEJA DE MARÍLIA-SP
Fernanda Rocha Macedo 52

ÉTICA NA IDADE MÉDIA
Lucia Helena Zanetti Lima Negro, Fabiano Bueno De Sá 55

TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 01 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A INTEGRAÇÃO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV) COM O MÉTODO DE DISCUSSÃO DE DILEMAS DE KONSTANZ (KMDD)
Cristiane Paiva Alves, Carolina Talanscas Mammana 60

DO INGRESSO À VIVÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta, Bruna Nicole Tassinari, Fabrine Hana Irikawa *68*

EIXO 02 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO ANGOLANA
Pedro Sacuacha David, Viviane Rodrigues, Arminda Donana Mendes 80

REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA
Emilia Pereira Leite, Carolina Ramos de Freitas Oliveira, Viviane Rodrigues, Aila Narene Dahwache Criado Rocha, Natasha Cinti de Sá 92

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO IFRO: UMA AMOSTRA DE USO VIA SISTEMA SUAP
Claudete Marques das Neves 103

UMA REVISÃO INTEGRATIVA ACERCA DA DISTINÇÃO ENTRE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR
Keli dos Santos Guadagnino, Aila Narene Dahwache Criado Rocha, Jáima Pinheiro de Oliveira, Maria Josefa Evaristo Satoca 110

EIXO 03 - TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL ATIVA À FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Eric Brandão Gonçalves dos Santos, Elieuza Aparecida de Lima 120

MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS DESENHOS INFANTIS
Vivian Souza Rosa, Matheus Estevão Ferreira Da Silva, Alessandra De Morais 130

PROTÓTIPO EDUCOMUNICATIVO INSPIRADO EM TOLKIEN PARA ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA INGLESA
Naiana Leme Camoleze Silva 141

EIXO 04 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO DE SISTEMAS E ORGANIZAÇÕES, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

A ANÁLISE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS VIA QUESTIONÁRIOS ESCOLARES: UM ESTUDO ACERCA DO QUE SIGNIFICA "IR À ESCOLA", PARA DIFERENTES GRUPOS DE ESTUDANTES
Emiliana Castro Tsukamoto 148

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM CONTRAPONTO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS: O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Eduardo Guimarães Mielo, Priscila Caroline Miguel, Claudia Pereira de Pádua Sabia 156

A LÓGICA DA PERFORMATIVIDADE E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
Henrique Eduardo de Andrade Teixeira, Tânia Barbosa Martins *166*

AS NOVAS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS DA SEDUC: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS DE APOIO OU CONTROLE DOCENTE?
Josiani Kely Milesk 176

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA ANGOLANA NO AMBIENTE ESCOLAR
Alberto Nguendelamba *187*

A REGULAMENTAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PESQUISA ACADÊMICA BRASILEIRA: ANÁLISE DE POLÍTICAS E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS
Yasmin Moreira Vieira de Souza, Cristiane Paiva Alves *198*

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PAULISTA DURANTE A GESTÃO DO PSDB: O IMPACTO NEOLIBERAL
Bruna Juliane Queiroz Tome *207*

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ANGOLA
Dionísia Chicundico Longuia Isaac *218*

ENTRE O CONTROLE E A EMANCIPAÇÃO: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AS DISPUTAS PELO SENTIDO DE QUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA
Kenya da Silva Bueno e Silva, Claudia Pereira de Pádua Sabia *229*

GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA PROVÍNCIA DO MOXICO-ANGOLA: UMA ABORDAGEM, BASES LEGAIS, PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO
Francisco Pensamento Muassoongui 237

OS COTIDIANOS ESCOLARES DA GESTÃO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Rafael Franco Lobo *243*

O QUE O EMPRESARIADO QUER COM A ESCOLA PÚBLICA? REFORMAS EMPRESARIAIS E AS CONSEQUÊNCIAS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO
Kleiton Genesis Santana Da Silva, Claudia Pereira de Pádua Sabia *254*

O IMPACTO DAS PARCERIAS ENTRE A SEDUC E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA O CENTRO PAULA SOUZA: RESOLUÇÃO SEDUC Nº78/25 DE OUTUBRO DE 2024
Gisele Reis de Almeida *262*

O SISTEMA ARGENTINO DE CRÉDITOS ACADÊMICOS UNIVERSITÁRIOS (SACAU) E A LÓGICA NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE DE UMA REFORMA EDUCACIONAL EM CURSO
Adriana Abril González *275*

POLÍTICAS NEOLIBEIRAIS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA: ANALISES A RESPEITO DAS POLÍTICAS ADOTADAS NAS REDES ESTADUAIS PAULISTAS DURANTE AS GESTÕES DO PSDB
Bruno Michel da Costa Mercurio, Henrique Tahan Novaes *284*

PROGRAMA ALFABETIZA JUNTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO: A INTENSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E A PERDA DA AUTONOMIA DOCENTE
Graziela Cristina de Oliveira Holmo, Claudia Pereira de Pádua Sabia *295*

EIXO 05 - FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

ÉTICA E EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE: INDAGAÇÕES SOBRE POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
Deusilande Muniz Deusdará Luz *304*

HIGIENE BUCO-DENTÁRIA E SAÚDE ESCOLAR: A INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SÃO PAULO (1911-1916)
Julia Gaiotti Boiani.....315

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, RACISMO E EDUCAÇÃO: AOS PASSOS DOS LIAMES E PORMENORES
Jonathan Braz de Souza, Camila Rodrigues Batista Neta.....323

SUPERAR O FASCISMO EM ADORNO? O SEQUESTRO DA SUBJETIVIDADE PARA A COISIFICAÇÃO HUMANA
Marcelo Marconato.....335

RESUMOS EXPANDIDOS

QUALIDADE EDUCACIONAL E INCLUSÃO: POLÍTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Valter Rodrigues Brandão
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Cláudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Introdução

Primordialmente, o presente relato de pesquisa (com resultados parciais) pretende analisar como as políticas institucionais e normativas estaduais e nacionais de avaliação da qualidade da educação superior dialogam com as demandas de acessibilidade e permanência de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior.

Trata-se de uma pesquisa documental fundamentada na análise da literatura doutrinária sobre o tema investigado; além da investigação das legislações e deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP), com destaques ao histórico da evolução do tema proposto pela legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); assim como nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Relatórios de Avaliação Institucional quinquenais realizados pela UNESP; todos sob o enfoque das legislações que tutelam a educação inclusiva, com a análise crítica da concretização das demandas deste grupo.

A motivação deste relato de pesquisa está na ausência de estudos aprofundados sobre a política de avaliação da qualidade da educação superior com foco na educação inclusiva, quer pelos dados do Censo da Educação Superior que não retrata qualitativamente os dados da educação inclusiva, quer pelos dados das pesquisas sobre o tema. As pesquisas sobre o tema e os dados atuais publicados acerca do tema "Avaliação da qualidade da educação superior" frequentemente focam em indicadores de desempenho acadêmico e qualidade institucional, deixando de lado referências que permitam compreender quais indicadores correspondem as políticas de acessibilidade e inclusão de pessoas em situação de deficiência neste contexto, como dimensões fundamentais de análise em seus protocolos/instrumentos institucionais. Dessa forma, existe uma lacuna na literatura acerca de como as diretrizes de avaliação do ensino superior

integram, quando deixam de integrar critérios que assegurem uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes.

Objetiva-se, neste relato de pesquisa, investigar a avaliação da qualidade da educação superior de uma universidade pública estadual (a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP), em seu nível estadual (CEE-SP) e institucional, verificando sua articulação com os princípios de inclusão e direitos humanos para estudantes em situação de deficiência.

A pesquisa documental visa identificar os indicadores da educação inclusiva na política de avaliação da qualidade do ensino superior paulista, ampliando o conhecimento desta comunidade acadêmica, com base no método da análise de conteúdo de Bardin (1995), que considera as seguintes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) interpretação.

Metodologia

A presente pesquisa documental visa identificar os descritores orientadores da política de avaliação da qualidade da educação superior, na perspectiva inclusiva, de uma universidade pública estadual (a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP).

A coleta de dados, fundamentada no método da análise de conteúdo de Bardin (1995), considera as seguintes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) interpretação, e é constituída: a primeira fase de pré-análise leva em consideração o compilado de referências bibliográficas sobre o tema, tanto na perspectiva da avaliação da qualidade da educação superior, quanto da educação superior inclusiva; além do levantamento sistemático da legislação estadual do CEE/SP e institucional; a segunda fase na exploração do material, compilando os dados em banco de dados; e a terceira fase na interpretação de todos os dados levantados, realizando, se possível, contribuições à comunidade acadêmica.

Resultados Preliminares

Quadro 1. Marcos legais da avaliação da qualidade da educação superior em Nível Estadual

Ano	Evento
1963	Lei Estadual nº. 7.940/1963 (Cria o Conselho Estadual de Educação de São Paulo)
1971	Lei Estadual nº. 10.403/1971 (Organiza o Conselho Estadual de Educação de São Paulo)
1971	Decreto Estadual nº. 52.811/1971 (Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação)
1989	Constituição Estadual de São Paulo de 1989
2000	Deliberação CEE/SP nº. 004/2000 (Dispõe sobre o processo de avaliação de universidade e de centro universitário do sistema estadual de ensino)
2005	Deliberação CEE/SP nº. 48/2005 (Dispõe sobre o processo de avaliação das faculdades, faculdades integradas e institutos superiores de educação do sistema estadual de ensino)
2018	Deliberação CEE/SP n°. 160/2018 (Dispõe sobre o processo de autoavaliação de IES do Estado de São Paulo)

Quadro 2. Marcos legais da avaliação da qualidade da educação superior em Nível Institucional

Ano	Evento
1999	Resolução UNESP nº. 84/1999 – Estabelece diretrizes para a atuação da Comissão Permanente de Avaliação (CPA).
	Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Relatórios de Avaliação Institucional quinquenais realizados pela UNESP

A inclusão educacional se apresenta como um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, um compromisso das instituições de ensino no Brasil. A Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/96) e por normativas específicas, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015), estabelece fundamentos essenciais para a implementação de políticas de inclusão. No entanto, a concretização dessas políticas ainda enfrenta obstáculos estruturais, metodológicos e culturais nas universidades públicas. Especificamente, pretende-se analisar de que modo os protocolos de avaliação institucional consideram indicadores de acesso, permanência e de sucesso acadêmico desses estudantes em situação de deficiência em seus documentos normativos. Dito de outra maneira, pretende analisar como a autoavaliação institucional contempla a temática da inclusão de pessoas em situação de deficiência; e ainda, verificar se há a participação de estudantes em situação de deficiência nas comissões que orientam a temática na universidade. Os resultados indicam que a UNESP cumpre as diretrizes das deliberações do CEE/SP referentes aos

processos de avaliação e regulação das IES, contudo, deve avançar na efetiva participação dessa comunidade acadêmica nos processos de avaliação.

Palavras-Chave: Política de Avaliação. Ensino Superior. Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (1995). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. ***Legislação e Normas***. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília, DF: Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/legislacao. Acesso em 19 de agosto de 2025.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior** – São Paulo: Cortez, 2023.

GATTI, B.A. Avaliação: contexto história e perspectivas. **Olhares**, Guarulhos, v.2, n.1, p.08-26, maio, 2014.

Legislação CEE/SP Compilado. Disponível: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1teiS0O3Ry4T5Fs7T9BCILWR3Jiaz_f8s/edit?usp=drive_link&ouid=113405355208201040048&rtpof=true&sd=true. Acesso em 17 de agosto de 2025.

MARTINS, S. E. S. d. O.; CIANTELLI, A. P. C., NUNES L. C. A. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. **Revista Cocar.** N. 13, 2022: Dossiê: Inclusão, diversidade e diferença no ensino superior, 1-28, 222. Disponível: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4780. Acesso em 18 de agosto de 2025.

RIBOLI, C.; GUERRA, M. d. G. G. V. ***Políticas públicas de avaliação da educação: perspectivas contemporâneas [livro eletrônico].*** São Paulo: Editora Dialética, 2024, p. 44-67.

DO *HABITUS* AO ALGORITMO: IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Nathiara Cristina Capobianco
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Rio Claro

Kathy Briones Barbi
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Rio Claro

Thiago Zanelo de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Rio Claro

Vania Cristina Zanelo
Centro de Estudos Avançados em Saúde Mental - CENAT

Introdução

A educação, enquanto prática social e cultural, constitui-se como espaço privilegiado para a formação da subjetividade e da identidade. Discutir emancipação coletiva implica refletir sobre o papel do ensino formal na sociedade contemporânea e sobre como diferentes técnicas de acesso ao conhecimento moldam os sujeitos. Essa reflexão parte de dois referenciais principais: o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu (1983), e a crítica à sociedade digital desenvolvida por Byung-Chul Han (2018), articulando-os à presença crescente da inteligência artificial e de algoritmos nas práticas pedagógicas.

Bourdieu (1983) define *habitus* como um conjunto de disposições incorporadas, duráveis e historicamente situadas, que orientam percepções e ações. Por meio dele, estruturas sociais se reproduzem de forma aparentemente natural, fazendo com que os indivíduos acreditem agir de modo autônomo, quando na realidade reproduzem desigualdades historicamente constituídas. Assim, a escola é analisada como espaço central na legitimação de hierarquias sociais por meio do discurso do mérito acadêmico (Bourdieu; Passeron, 2008).

Na contemporaneidade, os algoritmos emergem como novos dispositivos de organização social, influenciando decisões, interações e formas de aprendizagem. Han (2018) aponta que o neoliberalismo desloca o poder da repressão para a sedução e a autoexploração, produzindo sujeitos voltados para o desempenho contínuo. Nesse contexto, a *gamificação* de plataformas digitais exemplifica como atividades cotidianas, incluindo práticas educativas, passam a ser organizadas como jogos, com pontuações, rankings

e recompensas. O que parece liberdade, na verdade, encobre um regime de controle algorítmico, baseado na captura da atenção e na padronização da experiência.

Sob uma lente bourdieusiana, a gamificação constitui um campo estruturado por regras invisíveis mediadas pelos algoritmos. Nesse campo, os sujeitos desenvolvem um *habitus* digital, orientado pela lógica da performance mensurável. A violência simbólica se manifesta quando desigualdades estruturais são naturalizadas sob a forma de suposta falta de mérito: estudantes ou professores com menor acesso a recursos digitais são responsabilizados individualmente por não alcançarem bons resultados. Assim, os mecanismos digitais atualizam formas de controle, reforçando desigualdades já existentes.

Bourdieu e Han convergem ao indicar que as formas mais eficazes de dominação são aquelas internalizadas pelos próprios sujeitos. Se, em Bourdieu, a escola reproduz hierarquias sociais, nas plataformas digitais descritas por Han a liberdade aparente é transformada em dispositivo de exploração. Nesse sentido, a gamificação representa uma atualização da violência simbólica em tempos de psicopolítica, onde a autonomia se converte em ferramenta de controle.

Essa discussão dialoga com as reflexões de Adorno e Horkheimer (1985). Em obras como *Dialética do Esclarecimento* e *Educação e Emancipação* (Adorno, 1995), os autores analisam a racionalidade técnica como instrumento de dominação social. Para eles, as tecnologias não são neutras: seu impacto depende dos usos e interesses que as orientam. A crítica à introdução de novas mídias, como a televisão, na educação do século XX mostra que os debates atuais sobre algoritmos e inteligência artificial têm raízes históricas semelhantes: o problema não seriam as técnicas ou ferramentas, mas o uso atribuído à elas para a dominação e o estrangulamento da experiência coletiva, experiência essa que podem ser suporte para uma emancipação coletiva e uma relação com os espaços de constituição social para promover a igualdade, mas usualmente se apresentam para promover a pobreza e a barbárie (Adorno; Horkheimer, 1985).

Um exemplo atual é a transformação no algoritmo de buscas do Google, que passou a fornecer respostas geradas por inteligência artificial diretamente, sem direcionar o usuário a diferentes fontes (Germain, 2024). Essa mudança afeta o *habitus* de pesquisa, especialmente na educação básica, reduzindo a interação com múltiplas referências e promovendo uma experiência de aprendizado mediada por respostas padronizadas. Nesse processo, a busca por conhecimento se torna produto de empresas privadas que controlam os fluxos de informação.

As políticas públicas educacionais também incorporam essa racionalidade instrumental. Em São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação implementou plataformas digitais gamificadas, promovendo rankings, medalhas e metas como ferramentas de gestão e avaliação. Embora apresentadas como inovação, essas políticas têm sido criticadas por falta de transparência e pelo risco de aprofundar desigualdades

(GEPUD; REPU, 2025). Um caso emblemático é o teste do Sistema de Avaliação de Desempenho Inteligente (SADI), desenvolvido por uma empresa goiana, que filmava alunos em sala de aula para compor históricos educacionais baseados em inteligência artificial. O projeto foi posteriormente abandonado diante das repercussões negativas (Bernardo, 2025).

Essa realidade revela uma transição: enquanto o *habitus* se forma na interação social ao longo do tempo, os algoritmos atuam em tempo real, moldando comportamentos por meio da coleta e predição de dados. No contexto escolar, isso se traduz na prescrição automatizada de percursos de aprendizagem, na coleta massiva de informações e na redução da autonomia docente. Embora tais práticas possam aumentar a eficiência, levantam preocupações quanto à homogeneização das experiências educativas e à invisibilização de dimensões culturais não quantificáveis.

Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos dessa transição do *habitus* ao algoritmo na constituição da subjetividade e da identidade, com foco nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Metodologia

A metodologia é qualitativa, de caráter teórico-analítico, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. O percurso se organiza em duas etapas: (1) sistematização conceitual da passagem do *habitus* à lógica algorítmica; e (2) análise crítica dos impactos dessa transição na prática pedagógica e na constituição da subjetividade na era digital.

Resultados Parciais

Os resultados parciais indicam que a passagem do *habitus* ao algoritmo implica uma mutação nos processos de socialização. Se antes a aprendizagem era mediada pela historicidade e pela incorporação cultural, hoje tende a ser conduzida por sistemas automatizados que buscam prever e controlar comportamentos. Isso desafia a escola a repensar seu papel: mais do que adotar tecnologias, é preciso problematizá-las, cultivando experiências educativas que valorizem a reflexão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Conclui-se que a educação não pode se limitar à lógica técnica da eficiência. Cabe à escola resistir à padronização algorítmica, preservando dimensões éticas e políticas da formação humana. A passagem do *habitus* ao algoritmo, embora revele riscos de uma subjetividade moldada pela predição, também abre possibilidades para práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

Palavras-chave: Educação. Algoritmo. *Habitus.* Teoria Crítica. Plataformização.

REFERÊNCIAS

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

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BERNARDO, Jessica. Tarcísio testa IA para monitorar aluno em sala, mas desiste de projeto. **Metrópoles**, 01 set. 2025. Disponível em: https://www.metropoles.com/sao-paulo/tarcisio-testa-ia-para-monitorar-aluno-em-sala-mas-desiste-de-projeto. Acesso em: 02 set. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GERMAIN, Thomas. Como algoritmo e IA do Google estão transformando resultados de pesquisa. **BBC News**, 28 maio 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0wwz4y49gro. Acesso em: 02 set. 2025.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

LEITURA, O ATO DE LER E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL

Patrícia Moreira Salina Fernandes Pimentel
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Introdução

Inicio meu relato com a intenção de trazer reflexões resultantes das discussões, partilhas vivenciadas e temáticas abordadas durante os encontros realizados e as trocas entre a professora e os colegas que estiverem comigo, no segundo semestre do ano de 2024, em uma disciplina, oferecida pela Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma Universidade Estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, ministrada por uma professora doutora do programa.

A disciplina se apoiou nos teóricos e suas obras para promover reflexões e discussões, Chartier (2002), Barbosa (1998), de Barbosa, Catani e Moraes (2015), Barbosa (2001), Silva e Ferreira (2011) Chartier (2016).

Ao refletir sobre o que trazer para esse relato destaco a importância em se pensar a leitura e o ato de ler como prática social e cultural e como formação humana, e como as representações e práticas sociais são fundamentais para a compreensão e aprendizagem da leitura, os atos de ler.

É importante considerar as práticas culturais e o movimento histórico das necessidades humanas para pensar as diversas linguagens e as línguas outras que permeiam entre a humanidade e as sociedades.

Pensar em cultura em diferentes formas, estruturas diversas, perpassando os grupos sociais de poder para as relações e para as representações são aspectos fundamentais. A história se modifica, e nesse movimento histórico, acontece novos eventos, segundo Chartier (2002, p. 14)), "[...]as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar etc. [...], são novos objetos que se transformam.

A história cultural é transformada por esse movimento e é formada pelas representações e aos interesses do grupo que as constitui. Segundo Chartier (2002, p. 16-17):

> A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real (Chartier, 2002, p. 16-17).

As relações e representações sociais, as lutas sociais, tomam uma posição e apoiam um discurso que é contrário a eles mesmo, os grupos sociais impõem um discurso, que muitas vezes nem percebem que o próprio discurso está enfraquecendo suas lutas e acabando com seus próprios direitos. Chartier (2002) afirma que,

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Segundo Chatier (2002), é preciso romper com a hierarquização da própria estrutura social para que as posições e relações atribuídas a cada classe, grupo ou meio, para que as práticas reconheçam uma identidade social, de estar e pertencer ao mundo.

Metodologia

Este relato analisa o ensino dos atos de ler e da leitura como prática social e cultural, enfatizando o papel do professor na formação de sujeitos críticos. Baseou-se em uma revisão de literatura de Chatier, Barbosa, Silva, Ferreira, Bakhtin e Volochinov, e na participação das discussões e reflexões vivenciadas em uma disciplina do PPGE de uma universidade estadual de São Paulo em uma cidade do interior, no ano de 2024. A análise articulou conceitos de representações sociai, práticas culturais e desenvolvimento humano, destacando a leitura e o diálogo como instrumentos de construção de consciência histórica, social e cultural.

Resultados

O ato de ler e a leitura, produzem no sujeito leitor esse sentido de ver e pensar o real, de consciência de mundo e de se notar como pertencente a esse movimento histórico, pois é um sujeito social e histórico, portanto produtor de cultura.

O diálogo com o texto, nessa relação com o outro, segundo Bakhtin (2017, 2011) é o que forma o sujeito, essa relação e interação com o outro são constituintes do sujeito.

Diante dessas reflexões, o que é ler? aLer é compreender o mundo. Ë preciso ler, para uma formação humana, para se compreender os valores, comportamentos, crenças, leis e ainda por se estar inseridos em uma sociedade letrada.

A apropriação da leitura é um fazer pedagógico de humanização. A leitura não é algo técnico e formal como ensinar a ler um manual, é preciso romper com isso e com o paradigma da relação grafema e fonema, ou de pensar a leitura como tirar sons das letras e das palavras. É importante compreender a leitura como um direito, a leitura como formadora, a leitura como autonomia e consciência de mundo.

O papel do professor é essencial para formar esse sujeito, é formar leitores e esse fazer pedagógico é para todos os professores e professoras, e não somente nos intitulados alfabetizadores e alfabetizaras, mas para os professores de todos os conteúdos que permeiam o campo educacional.

Para romper com esse ciclo que perpassa o sistema educacional brasileiro se faz necessária uma conscientização desse problema social que está acontecendo, ou seja, uma profissionalização do sistema, com uma formação docente que visa a formação humana dos sujeitos, com melhores salários, e melhores suportes e ferramentas para as práticas e ações pedagógicas.

Para Silva e Ferreira (2011) as práticas sociais e culturais são fundamentais para a compreensão e aprendizagem da leitura. A informação vai além daquilo que está realmente escrito e vai ser lido, os elementos que provocam e possibilitam a leitura estão nos eventos sociais e nas vivências e conhecimento de cada sujeito, isto é, quando o sujeito chega para ler algo se chega como ser historicamente constituído. Segundo Jakubinski (2015), quando o leitor se encontra com o texto, ele carrega sua massa aperceptiva, sua consciência de mundo (Freire), seu acervo cultural – seu conjunto de vivências e experiências, então há a negociação de sentidos e o diálogo com o texto.

Chatier (2016) traz uma discussão em relação ao ensino escolar da leitura dissociada dos aspectos sócio-históricos da alfabetização, e com isso ressalta a importância em se considerar os movimentos históricos, a cultura, os grupos sociais e seus interesses, o poder político e econômico e como todos esses aspectos impactam os métodos de ensino. A autora ainda traz como reflexão sobre o fracasso escolar, algo que ainda está fortemente presente no discurso das escolas atualmente,

> Esse fracasso era atribuído principalmente a causas extraescolares (a criança, a família, o ambiente social), em cujas explicações concorriam psicólogos (quociente intelectual insuficiente); psicanalistas (bloqueios psico-afetivos), neurologistas (dislexia) e sociólogos (fraca cultura escolar das famílias). Mas, cada vez mais, a própria escola ia sendo colocada em questão, com seus professores mal formados e seu ensino arcaico da leitura escolar (Chartier, 2016, p.5).

Conclusão

Barbosa (2001, p. 55) afirma que "no ato de ler estão implícitas questões como a leitura que cogita alcançar uma compreensão, a leitura que reconhece a historicidade de cada obra a ser lida. O sentido constituído em práticas de leitura é impregnado de historicidade."

Segundo a Filosofia da Linguagem e seus teóricos Volochinov (2017) e Bakhtin (2011), a linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, as diversas linguagens que permeiam a humanidade e as sociedades.

Dessa forma, destaca-se a importância em compreender a leitura, o ato de ler, a linguagem e o diálogo para uma formação humana, portanto como prática social e cultural.

Palavras-chaves: Leitura; Práticas Sociais; Formação Humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed.
São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 160 p.

BARBOSA, R.L.L. **A construção do "herói". Leitura na escola: Assis - SP - 1920/1950**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHARTIER, A.M. **Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino.** Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 275-295, jan./abr. 2016

CHARTIER, R. **A HISTÓRIA CULTURAL entre Práticas e Representaçõe*s.*** Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algaves: Difusão Editorial S.A. 2002. (p. 13-28).

JAKUBINSKIJ, L. *A apercepção na percepção da fala. In.* **Sobre a fala dialogal**. São Paulo: Parábola, 2015. (p. 87 – 98).

SILVA, L.L.M. da; FERREIRA, N.S.A. **Avaliar práticas culturais de leitura.** Ensino Em Re-Vista, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO IFSUL

Daniela Curcio
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Claudia Pereira de Pádua Sábia
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Este trabalho tem como objetivo identificar os processos de avaliação educacional praticados atualmente no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e verificar as possibilidades da realização da avaliação da qualidade social da educação pública, em contraponto às avaliações de larga escala. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental.

O início do desenvolvimento de ações e pesquisas no campo da avaliação educacional, é demarcado na segunda metade do século XX. Tem seu início nos países da Europa, Estados Unidos e Canadá (GATTI, 2014). No Brasil, o início das ações de avaliação educacional se dá em meados da década de 90, ainda de forma tênue, e tem o seu desenvolvimento acentuado no início do século XXI.

Pesquisadores apontam que o sistema brasileiro é influenciado pelos sistemas americano e europeu. São sistemas baseados em uma visão performática, empresarial e mercadológica, traduzidas em avaliações padronizadas em larga escala. Em contraposição a esta lógica, temos os estudos que fundamentam e apresentam outra possibilidade, a qualidade social da educação e uma Avaliação Institucional Participativa (AIP). Estas visões antagônicas de qualidade da educação "faz do campo da avaliação educacional um campo em disputa" (SORDI, 2017, p.85).

Iniciativas mais específicas relacionadas a avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), podem ser demarcadas com a publicação em 2022 do documento "Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: Um campo em construção" e com a Lei 14.645/2023, que define que a União deverá formular e implementar, uma política nacional de EPT que deverá "assegurar, [...] processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica;" (BRASIL, 2023). No ano seguinte, foi criada a Diretoria de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica no INEP. Esta diretoria, ficou responsável por definir e propor parâmetros e mecanismos para a realização das avaliações da EPT, de forma articulada aos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, trabalho que está em desenvolvimento.

É a partir do conceito de qualidade social da educação, que se fundamenta esta análise e reflexão, tendo como referência a pesquisa desenvolvida no âmbito do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED, que atua de forma interinstitucional e colaborativa, reunindo a UNICAMP, UNESP, UFSCar e UFU.

A premissa inicial, deste estudo, é situar qual a qualidade educacional que buscamos, e para isso precisamos de uma concepção de educação, pois só é possível pensar na qualidade da educação quando temos clareza de que educação queremos. É preciso situar conceitos e responder algumas questões iniciais como, qual educação, por quê, para quem e com quais objetivos.

A qualidade social da Escola Pública é referenciada na concepção de formação humana, é ela que alicerça a "compreensão de qualidade social, a qual pode ser analisada e alimentada nas escolas a partir de processos de AIP" (BERTAGNA, 2020, p.63). A AIP pressupõe alguns princípios como pactuação e negociação de conceitos, implica o envolvimento entre todos envolvidos no processo, formação, tempo de reflexão e trabalho etc.

Com base nas áreas de formação, foram propostas as dimensões que compõem a Qualidade Social desejada. Estas dimensões são definidas em verbetes, que não tem "pretensão de esgotamento, já que a qualidade social não é estática" (BERTAGNA, 2020, p.67), "não se trata de emoldurar a escola e sua complexidade [...], mas de produzir movimento e reflexão" (BERTAGNA, 2020, p.84) e requer processos de AIP, pois "convoca os coletivos da escola para construírem uma escola de qualidade socialmente referenciada." (SORDI, 2022, p.65).

Com objetivo de identificar as possibilidades da avaliação da qualidade social do IFSul, buscou-se identificar qual educação a instituição se propõe a desenvolver e de que forma realiza a sua avaliação. A análise foi feita a partir do seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do Regulamento Próprio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e do Relatório de Autoavaliação Institucional de 2024.

No PPI, o IFSul assume "como sua função social a formação do ser humano crítico, que valoriza a ética, a dignidade, as diferenças individuais e socioculturais, mediante educação humano-científico tecnológica" (IFSul, p.8) e identifica como missão o compromisso com "processos educativos, [...] que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social" (IFSul, p.14).

A seção 11 é específica sobre avaliação, entretanto, não se identifica processos e procedimentos para que esta ocorra. São citados os sistemas do SAEB, ENEM e ENADE como mecanismos de avaliação do "desempenho de instituições e sistemas educacionais", mas não indica como estes resultados serão observados e trabalhados na instituição. Encerra afirmando que "qualquer modelo de avaliação [...] deve

partir de uma reflexão crítica sobre a prática e traduzir-se em uma ação pedagógica que inclua a avaliação como um elemento constitutivo do processo didático de ensino-aprendizagem." (IFSul, p.21). Por este trecho reconhece-se uma perspectiva de avaliação enquanto processo, em que "avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados [...] acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade" (LUCKESI, 2011) e então uma tomada de decisão para melhoria ou manutenção dos resultados alcançados.

Já o regulamento da CPA, é baseado no regramento do SINAES, mas o processo realizado, inclui todos os níveis educacionais, sendo assim, a educação básica também é avaliada no âmbito dos cursos de nível médio. O objetivo geral é conduzir os processos de autoavaliação. Entre suas atribuições, identifica-se a proposição de ações que propiciem a melhoria da qualidade educacional.

Atualmente, o instrumento utilizado para a avaliação, é um formulário com questões de múltipla escolha, direcionado aos docentes, técnicos administrativos e estudantes, aplicado de forma on-line com divulgação do processo é feita pelo site institucional.

Em síntese, como primeiros resultados, observa-se que o IFSul tem pressupostos epistemológicos fundamentados na formação humana integral e tem a qualidade social da educação como finalidade na formação dos sujeitos. Entretanto, o processo de avaliação institucional e da qualidade educacional, mesmo tendo indícios para a realização de uma AIP, na prática não é o que se verifica, pois não possui as etapas e características deste tipo de processo.

Palavras-chave: Qualidade social educação. Avaliação educacional. EPT.

REFERÊNCIAS

BERTAGNA, R. H.; DE SORDI, M. R. L.; ALMEIDA, L. C.; LARA, R. S. B. **Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana.** Políticas Educativas – PolEd, [S. l.], v. 13, n. 2, 2020.

GATTI, B. A. **Avaliação: contexto, história e perspectivas**. *Revista Olh@res*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014.

IFSul. **Comissão Própria de Avaliação – CPA – Regulamento.** https://www.ifsul.edu.br/comissoes-ifsul/comissao-propria-de-avaliacao/documentos.

IFSul. **Projeto Pedagógico Institucional.** Disponível em https://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-institucional.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições; 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Org.). **Qualidades(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SORDI, M. R. L. de. **Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas**: a avaliação institucional participativa como estratégia / Mara Regina Lemes De Sordi. - 1. ed. - Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

A REFORMA DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: A LEI Nº 14.945/2024 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

Claudia Pereira de Pádua Sábia
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

O Ensino Médio brasileiro possui algumas características historicamente situadas, dentre elas a de ser pouco inclusivo e passar por uma expansão tardia concentrada na década de 1.990 e anos iniciais do século XXI. Esta etapa tem se tornado palco de disputas no que se refere à definição de suas finalidades, bases curriculares, tempos e espaços formativos. A Lei nº 13.415/2017 que passou a ser conhecida como Novo Ensino Médio promove alterações na estrutura do Ensino Médio, por meio de uma política de fomento à implementação das escolas de tempo integral. A justificativa para a necessidade da reforma é de que a organização curricular vigente possuía uma estrutura rígida, com excesso de disciplinas, que engessava qualquer inovação, que a escola não respondia às necessidades requeridas pelo mercado de trabalho atual e resultava pouco ou nada interessante para os jovens. O objetivo deste estudo é identificar às alterações provocadas pela Lei 14.945/2024 e suas implicações para o direito à educação da juventude. Esta lei revoga parcialmente a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). A metodologia utiliza a abordagem qualitativa e as pesquisas bibliográfica e documental. O Novo Ensino Médio começou a ser implantado nas redes em 2021 apostando na flexibilização desta etapa, em que os estudantes poderiam escolher entre uma das áreas de formação. As modificações estão estruturadas em duas partes nas quais o currículo foi dividido: Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A carga horária da Formação Geral Básica foi reduzida em 600 h, quase um ano de conteúdo da grade curricular vigente antes da Reforma. Conforme Catini (2024, p.2-3) à Reforma do Ensino Médio focou na questão curricular, deixando no escuro outros processos de mudança estruturais que alteram as bases do processo de trabalho na educação. Para a autora o objetivo era desviar nossa atenção para a estratégia de ir implementando outros eixos que compõe a própria reforma, "construindo um falso consenso sobre a BNCC com suas competências e habilidades e seus princípios de ensino pela prática e pelo empreendedorismo e a ênfase comportamental pelas competências socioemocionais". Catini (2024) destaca ainda o notório saber (que permite prestadores de serviços não licenciados atuarem como professores profissionais nas áreas de formação) e a terceirização de funções para empresas possibilitadas pela Reforma. Pesquisa realizada em dezesseis estados brasileiros sobre a implementação da Reforma considera que "composição dos currículos pelas redes estaduais permite afirmar que se avança em direção a uma formação ainda mais fragmentada

e aligeirada"(Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p.14). Em relação à formação para o trabalho, os autores citados, destacam que o Novo Ensino Médio, ao incluir a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, podem ser compostos pelo somatório de cursos de curta duração desarticulados entre si que não asseguram uma habilitação profissional. Outro aspecto abordado é que a diversificação das formas de oferta e dos formatos curriculares derivada da ênfase dada aos Itinerários Formativos sugere uma possível secundarização da formação geral básica. Pelo que podemos apreender o estudo apresenta uma "descoordenação" generalizada pelo país. Há uma violência em curso seja quanto ao trabalho docente, seja sobre a formação das nossas juventudes. Destacamos ainda o estudo de Krawczyk e Jacomini (2025) que afirma que o projeto de Lei PL 5230/2023 apresentado na véspera de finalizar o ano de 2023 é mais uma proposta retrógrada de reforma do ensino médio (EM) apresentado no governo Lula. Este PL foi aprovado gerando a Lei 14.945, de 31 de julho de 2.024. A lei prevê que os sistemas de ensino devem começar a implementação do ensino médio a partir de 2025, para os estudantes da primeira série. A carga horária será de um total de, no mínimo, três mil horas. Sendo 2.400 horas destinadas à formação geral básica. A diminuição da carga horaria de formação geral é uma das principais críticas das entidades, movimentos sociais e sindicatos que defendem a educação pública. A nova lei regulamenta os itinerários formativos e prevê a construção de diretrizes para sua oferta. A carga horária mínima de 600 horas, com exceção da formação técnica e profissional que poderá chegar a 1.200 horas. Os itinerários formativos deverão servir como um aprofundamento das seguintes áreas do conhecimento ou do ensino técnico: I- Linguagens e suas tecnologias; II- Matemática e suas tecnologias, III- Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV- Ciências Humanas e sociais aplicadas; V- Formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (EPT). O texto prevê que o ensino médio será ofertado de forma presencial, mas, será admitido, excepcionalmente, o ensino mediado por tecnologia. Como considerações finais, destacamos que a Lei 14.945/2024 é insuficiente para contornar os graves problemas que as pesquisas vêm apontado com a implementação da reforma e as implicações para o direito à educação da juventude brasileira. Esta etapa deve garantir a formação científica, cultural e humanística de maneira integral, oferecendo aos jovens ensinamentos que contemplem os diferentes aspectos de suas vidas, a sociabilidade e o exercício da cidadania, o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos em nível superior e técnico profissional. As organizações empresariais que vem pautando sua concepção de educação na política educacional entendem que o Ensino Médio deve ser diversificado e flexível para direcionar os jovens ao mercado de trabalho precarizado. Trabalhar no período letivo está legalizado pela lei do novo ensino médio pois, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em

experiências extraescolares como a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio. A Reforma do Ensino Médio priorizou basicamente à organização curricular na busca pela qualidade desta etapa de ensino, sem considerar os demais aspectos envolvidos como a infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para educação física e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação e não vinculação desses a uma única escola.

Palavras-Chave: Reforma do Ensino Médio. Direito à Educação. Juventude.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017,** de 13 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União. Presidência da República. Brasília.2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm Acesso em: 17. 02.2025

BRASIL. **Lei nº 14945/2024,** de 31 de julho de 2024. Diário Oficial da União. Presidência da República. Brasília.2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em 12.06.2024.

CATINI, C. A Reforma do Ensino Médio não será instagramável: incentivo financeiro, trabalho estudantil e financeirização. **Passa a Palavra**.2024. Disponível em: https://passapalavra.info/2024/03/152302/ Acesso em 15.02.2025

KRAWCZYK, N.R, JACOMINI, M.A. Ensino Médio: o que está em jogo na reforma da reforma. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.30, e00097, 2025.

SILVA, M.R.; KRAWCZYK, N.R.; CALÇADA, G.E.C. Juventudes, o novo ensino médio e os itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.49, e271803, 2023.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E PERDA DO CONTROLE SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO

Ariely dos Santos Polidoro Silva
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Este trabalho investiga como as avaliações externas têm sido um elemento fundamental de políticas neoliberais para a perda do controle sobre o processo de trabalho do diretor escolar no Estado de São Paulo. Utiliza-se a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, com base nos conceitos de Gil (2008). Busca-se verificar a relação com a precarização do trabalho na gestão. Os principais autores utilizados são Fernandes (2022), Fernandes et al. (2024), Freitas (2012), Jacomini et al. (2022), Martins, Dal Ri (2024), Rosa (2021) e Piovezan (2017). Como material documental, foram levantadas resoluções, leis e programas pertinentes ao tema.

Com a Reforma do Aparelho do Estado em 1995 e a aproximação entre o setor público e privado na administração do Estado (Martins, Dal Ri, 2024, p. 6-7), a política educacional no Estado de São Paulo passa a ser norteada a partir do modelo da Nova Gestão Pública. Ao longo dos mandatos do PSDB no estado, foram implementados elementos do campo empresarial na gestão da Educação, política continuada pela gestão Tarcísio de Freitas (Republicanos). Fernandes (2024, p. 2) salienta a adoção verticalizada do sistema de avaliação externa para medir o desempenho e a eficiência das escolas, como o Saresp, implantado em 1996. Assim, as avaliações exercem uma centralidade para nortear os programas educacionais que, vinculados às políticas curriculares, são utilizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) para minar a autonomia e o trabalho coletivo pedagógico na escola (Fernandes, 2024, p. 7).

Nesse contexto, a função do diretor escolar passa a ser de controlar e garantir resultados considerados satisfatórios nas avaliações pela escola. Por meio da Resolução nº 75/2014, parte do Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP), é instituída ao gestor escolar a centralidade na "implementação da política", além da análise do desempenho de professores, alunos e dos indicadores externos da escola para a tomada de decisões de acordo com o currículo definido pelo estado (Fernandes, 2022, p. 14-15). Observa-se também a definição do papel do diretor escolar pelo Estado durante a criação do Programa de Ensino Integral (PEI). Segundo Jacomini et al. (2022, p. 989), o diretor das unidades

escolares tem como função primordial a garantia de resultados satisfatórios nas avaliações tendo em vista o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o que reforça o papel gerencialista de sua atuação, distanciada do caráter pedagógico. Freitas (2012, p. 383) afirma que, "no centro, está a ideia de controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como '*standards*', medidos em testes padronizados".

De 2014 a 2018, mandato de Geraldo Alckmin, além do PÉCSP, destacam-se outros programas voltados à gestão escolar e acompanhamento de resultados, com foco nas avaliações externas. São eles: Plano de Ação Participativo (PAP), Programa de gestão de acompanhamento pedagógico, o Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados (MMR) (Fernandes et al., 2024, p. 3), este último responsabilizando docentes a propor soluções para questões que fogem de suas atribuições (Fernandes et al., 2024, p. 8). Implementado em 2016, o MMR contou com participação de associações privadas em sua experiência piloto e em 2017, na formação de Diretorias (Rosa, 2021, p. 181-185), reforçando o caráter privatista em sua formulação. Durante a mesma época, destaca-se a Lei complementar nº 1.256/2015, que instituía Avaliação Periódica de Desempenho Individual para Diretor de Escola, cujo resultado estava vinculado aos resultados da escola (São Paulo, 2015).

Segundo Martins, Dal Ri (2024, p. 13), com Tarcísio de Freitas, "há um prosseguimento, aprimoramento e aprofundamento do modelo gerencial, empresarial e privatista de educação", consolidada pelos anteriores governos do PSDB. Com a plataformização do ensino no Estado, a função da gestão escolar adquire novos contornos e exigências, recaindo ao diretor a centralidade na alimentação de dados e operacionalização desses mecanismos, "o que, muitas vezes, desloca seu foco das dimensões pedagógicas e humanas da gestão escolar" (Maldonato, Jacomini, 2025, p. 12).

Até o momento, é possível verificar que o controle do trabalho da gestão escolar em São Paulo tem se intensificado em razão das políticas educacionais gerencialistas e neoliberais, que prioriza a competitividade e o desempenho entre as escolas. Nesse contexto, o diretor se encaixa como um executor, distanciado de seu próprio processo de trabalho pelo Estado, a fim de vigiar e garantir resultados nas avaliações externas, retirando o caráter pedagógico de sua função e da participação no planejamento das políticas educacionais. Para Piovezan (2017, p. 90), o monitoramento, as metas e os índices estão atrelados à perda de controle sobre o processo de trabalho dos profissionais da educação.

Por fim, a perda do controle do trabalho do diretor escolar está ligada a um processo mais amplo de precarização do trabalho, que, para Piovezan apud Alves (2017, p. 14), é a "diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classes à voracidade do capital no decorrer do século XX". Assim,

o capital solidifica suas bases no contexto do trabalho de gestores escolares e docentes, o que se corrobora com o desenrolar das políticas e programas educacionais no Estado de São Paulo nos últimos anos.

Palavras-chave: Gestão escolar; Avaliação externa; Precarização do trabalho.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, M. J. S.; JACOMINI, M. A.; BELLO, I. M.; SILVA, C. C. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 29, e8824, 2024

FERNANDES, M. J. S. O trabalho do professor coordenador na rede estadual paulista: a ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 38, n. 01, 2022.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**: 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JACOMINI, M. A., et al. Gestão para resultados e controle do trabalho docente na política educacional paulista (2011-2014). **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 976-995, out. 2022.

MALDONATO, L. R. S.; JACOMINI, M. A. Da secretaria escolar digital ao business intelligence total: plataformização na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 41, e140507. 2025.

MARTINS, T.; DAL RI, N. M. Política para a Educação Básica no Estado de São Paulo: tendências do governo de Tarcísio de Freitas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, jan-dez. 2024.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 225f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

ROSA, S. B. **O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista: a lógica gerencial na definição da qualidade educacional**. 328f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.256/2015**, de 06 de janeiro de 2015. Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. 2015. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1256-06.01.2015.html. Acesso em 15 de jul. 2025.

AVALIAÇÃO E QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARTA DE PRINCÍPIOS À SME/CAMPINAS

Mike Ceriani de Oliveira Gomes

Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

A *escola pública*, enquanto instituição cumpridora de uma função social, é amplamente discutida por pensadoras e pensadores que se propõem a analisar as determinações de tal função, bem como perspectivas.

As avaliações externas têm sido uma das determinações constitutivas dos processos educacionais formais desenvolvidos no âmbito da escola pública, podendo, por si só, explicar sua função social a partir dos diagnósticos, da intencionalidade, das narrativas e das ações tomadas a partir das mesmas.

Pensando nisso, este texto tem como objetivo estabelecer um debate sobre os conceitos de avaliação e qualidade da educação no âmbito da gestão da escola pública a partir da Carta de Princípios, documento dirigido à Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP.

No ano de 2002, o Laboratório de Observações e Estudos Descritivos (LOED), da Faculdade de Educação da UNICAMP, estabeleceu uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SME/Campinas, cujo principal resultado foi a Carta de Princípios, na qual constam os posicionamentos do LOED e dos então profissionais da SME/Campinas acerca de categorias como *avaliação* e *qualidade* da educação, para além do senso comum.

Dos principais pontos da Carta de Princípios, Souza (2012, p. 24) exemplifica quatro para tratar as categorias supracitadas, são eles:

> 1. A avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual: esta é a maneira mais adequada de se pensar avaliação em quaisquer níveis, como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar, e esta sim, é fundamental;
> 2. Assume-se o princípio da *qualidade negociada*, entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui, tendo em vista os objetivos de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Entretanto, as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como qualquer outra atividade humana;
> 3. Nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a "ranqueamentos" ou classificação de escola ou profissionais e muito menos devem conduzir à premiação ou punição. Os dados são produzidos nos vários níveis com o objetivo de serem usados pelos interessados na geração de processo de reflexão local e melhoria da escola;
> 4. O processo avaliativo deve ser construtivo e global. Ele envolve participantes internos e participantes externos. Trata-se de um processo que deve combinar autoavaliação, avaliação por pares e também o olhar externo.

Ao esmiuçar esses pontos, perceberemos que o conteúdo da Carta de Princípios não desestimula processos de avaliação e nem tampouco busca dizimar uma consciência de qualidade educacional. Ao contrário disso, ele aponta que a avaliação e a qualidade podem ser aproveitadas na ótica da gestão democrática da escola, a despeito dos interesses mercadológicos sobre a escola pública, que têm trazido como consequência uma agenda neoliberal privatista, desresponsabilizando o Estado sobre a busca pelo que o próprio entende como educação de qualidade (Gentili, 2008).

O primeiro ponto citado, que apresenta a avaliação como "[...] um processo de reflexão coletivo" (Souza, 2012, p. 24), enfatiza a importância da inserção crítica dos sujeitos pertencentes ao processo avaliativo. Souza (2012, p. 24) também destaca que tal reflexão visa, dentre outras coisas, "[...] promover o permanente crescimento". Não encontramos nesse ponto, como também não nos outros, menções à necessidade de interpretar a avaliação como parte constituinte de um processo regulatório da instituição escolar determinado por quantificadores externos.

O segundo ponto amplia as dimensões da gestão democrática da escola ao incluir a *qualidade negociada*, entendida como "[...] o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui" (Souza, 2012, p. 24). Trata-se de um ponto que considera as limitações impostas no que tange ao repasse de recursos, contudo, entende como *qualidade* não o que dizem os indicadores, mas o que pode se fazer com o repasse de recursos a partir dos indicadores, bem como com os disponíveis.

O terceiro ponto pode ser um dos primeiros passos para mitigar a subsunção do trabalho docente às avaliações externas de acordo com a lógica produtivista e meritocrática municipal, que classifica as escolas em rankings de acordo com os resultados das avaliações externas. Ora, como o princípio da equidade na educação, previsto na LDB, pode ser assegurado mediante sistemas de premiação que nada mais vão fazer do que fortalecer unidades escolares que por diversas variáveis se encontram no topo dos rankings e enfraquecer as unidades que, dadas as condições materiais, ficam cada vez mais aquém do nível que os próprios ranqueadores reconhecem como satisfatório em termos de qualidade educacional?

Já o quarto ponto reforça a intenção não de negar as avaliações externas, mas de pô-las complementarmente a outras avaliações, entendidas na Carta de Princípios como fundamentais para uma educação de qualidade dentro das especificidades do público que a escola atende. Dessas avaliações, Souza (2012) cita a autoavaliação e a avaliação por pares, ambas de caráter institucional e que, portanto, vai dar voz aos agentes diretamente ligados aos processos pedagógicos e aos objetivos da unidade escolar, registrados em seu projeto político-pedagógico.

Esses elementos da Carta de Princípios redirecionam a visão sobre avaliação e qualidade dos discursos difundidos por órgãos estatais de gestão da escola, viabilizando, a longo prazo, novas práticas.

Não se trata de um documento que rompe com o que Mészáros (2008) vem a classificar como *lógica do capital* na educação, referindo-se ao sistema padrão alimentado pelos ranqueadores internacionais e pelas táticas de responsabilização que, como apontam Apple (2005) e Ball (2016), foram introjetados dos países de economia central aos países periféricos. Trata-se de uma abordagem que, dentro das possibilidades dadas pela conjuntura campineira, possibilita um maior protagonismo de agentes públicos locais da educação em detrimento da interferência externa.

REFERÊNCIAS

Apple, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Ball, S. J. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 8, p. 1046-1059, 2016.

Gentili, P. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

Mészáros, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. [Tradução de Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2008.

Souza, E. S. Avaliação institucional na rede municipal de Campinas: experiências e desafios na condução da implementação. *In*: Sordi, M. R. L. & Souza, E. S. (Orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas – Secretaria Municipal de Educação, 2012, p. 23-38.

ENTRE A MERCANTILIZAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO NEOLIBERALISMO E À PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Isabela Camargo Todan
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/*Campus* Jacarezinho

Nathália Maria Rodrigues Mecias
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/*Campus* Jacarezinho.

João Vicente Hadich Ferreira
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

A educação é historicamente marcada por tensões políticas, econômicas e culturais. No cenário contemporâneo a racionalidade neoliberal, introjetada como modo de vida, redefine a função da escola, os processos de formação docente e as políticas públicas de educação. Sob essa lógica, a escola é progressivamente transformada em espaço de adaptação ao mercado, voltada para formar indivíduos competitivos, flexíveis e ajustados às demandas do capital, em detrimento da formação crítica, política e emancipadora. Perde-se a dimensão humanizadora da educação. O conhecimento é reduzido a habilidades mensuráveis e, o professor, a executor de tarefas. Diante disso, torna-se imprescindível problematizar a seguinte questão: como pensar uma formação docente crítica e comprometida social e politicamente em tempos de ofensiva neoliberal, privatização da educação, plataformização e avanço de práticas autoritárias que ressoam no fascismo contemporâneo?

O objetivo desse trabalho é analisar criticamente a incorporação da racionalidade neoliberal no campo educacional, na formação de professores, nas políticas curriculares e nas práticas avaliativas. Nesse sentido, evidenciar a necessidade de resistências pedagógicas e políticas que reafirmem a educação como prática social transformadora e espaço de constituição democrática, discutindo a formação docente como *lócus* estratégico para o enfrentamento da lógica mercadológica e para a construção de uma educação emancipadora, capaz de resgatar o papel político, crítico e humanizador da escola. Por fim, problematiza-se o risco da regressão autoritária, que se manifesta no ódio à política e na solução de continuidade entre neoliberalismo e fascismo, sobretudo quando a educação é reduzida à técnica e ao treinamento.

A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, com base na Teoria Crítica, especialmente Adorno (1995), e outros autores, como Arendt (2004); Rancière (2014); Dardot & Laval (2016); Freitas (2014); Gentili (1995) e Chauí (2022).

As análises prévias indicam que o neoliberalismo, mais do que uma doutrina econômica, é uma racionalidade que penetra nas práticas sociais, subjetividades e instituições. No campo educacional, isso se expressa na mercadorização empresarial, com a escola como consumidora de serviços e o docente como técnico que operacionaliza conteúdos prescritos por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que trata da formação de professores. Ancoradas na racionalidade técnica-instrumental, essas propostas esvaziam o currículo de suas dimensões críticas, éticas e políticas, priorizando a aplicabilidade imediata de competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. O resultado é um processo formativo fragmentado, que relega a reflexão crítica a segundo plano, reduzindo o professor a executor dessas políticas, em oposição ao ideal de intelectual comprometido com a transformação social.

Além da dimensão curricular, a política neoliberal se manifesta também nas avaliações externas, como SAEB, IDEB e ENEM que se, inicialmente, são apresentadas como proposições diagnósticas, efetivamente, o que prevalece é o estabelecimento da lógica da *accountability* (responsabilização) e da gestão por resultados. Representam, assim, mecanismos de controle e ranqueamento, legitimando políticas de bonificação e a entrada do setor privado na gestão educacional. Sob o discurso da qualidade consolida-se o Estado Avaliativo, onde avaliações servem à mercantilização da educação, intensificando desigualdades e penalizando escolas vulneráveis (Freitas, 2014). O efeito perverso é a intensificação das desigualdades, uma vez que escolas que atendem populações vulneráveis, frequentemente estigmatizadas pelos baixos resultados, são penalizadas em vez de apoiadas. Gentili (1995) alerta que essa ofensiva corrói o princípio da educação como direito universal.

Outro aspecto central da análise diz respeito à plataformização da educação, que intensifica a lógica neoliberal ao subordinar o ensino a ferramentas digitais privadas. Embora apresentada como solução de acesso, reforça desigualdades, transfere recursos públicos para empresas de tecnologia e esvazia a dimensão política e coletiva da educação, reduzida à interação mediada por algoritmos. Em estados como Paraná e São Paulo, o uso intensivo de plataformas vem com centralização curricular e a redução da autonomia docente, ampliando a privatização indireta e a precarização do trabalho. A plataformização é expressão atual do neoliberalismo educacional, conectada à lógica empresarial e ao enfraquecimento da esfera pública.

Nessa ofensiva neoliberal, emerge o fascismo, entendido não apenas como fenômeno histórico do século XX, mas como o pensamento antipolítico que ressurge em contextos de crise da democracia. Adorno (1995) afirma que evitar a repetição de *Auschwitz* é tarefa da educação, pois a barbárie persiste na sociedade administrada, marcada pelo autoritarismo, pela intolerância e pelo ódio à política. Para Hannah

Arendt (2004), o que está em disputa na política não é a vida individual, mas o mundo comum, espaço público de convivência e pluralidade. Por isso, o neoliberalismo, ao fomentar o individualismo extremo e a despolitização, cria terreno fértil para práticas fascistas, que se alimentam do ódio à democracia (Rancière, 2014). Nesse sentido, a redução da educação à técnica e treinamento, à padronização curricular e à plataformização podem ser compreendidas como expressões contemporâneas de uma lógica antipolítica, que ameaça à democracia e a liberdade.

Conclui-se que, diante desse cenário, a formação docente deve ser reafirmada em sua dimensão política e emancipadora. Mais que preparar professores para aplicação de técnicas e métodos, trata-se de formar intelectuais críticos, capazes de compreender e intervir a partir das contradições sociais. A educação deve resistir à mercantilização e ao autoritarismo e, portanto, à barbárie, comprometida com a emancipação humana e a democracia. Isso exige resgatar a *práxis* como categoria central, superar a dicotomia entre teoria e prática e reconhecer o professor como sujeito político e cultural. A luta contra o neoliberalismo e suas expressões contemporâneas, como a privatização e a plataformização, exige a valorização da escola pública, da carreira docente e da gestão democrática da educação.

Palavras-chave: Formação Docente. Neoliberalismo. Educação Emancipadora. Avaliações Externas. Fascismo.

REFERÊNCIAS

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

ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

CHAUÍ, M. **Sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2022.

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

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Campinas: Autores Associados, 2014.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Manuela Cristina Tórcia Moreti
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) se configura como instrumento decenal a fim de estabelecer diretrizes e metas orientadoras para a política educacional brasileira. Apresenta relevância que se mostra para além de mera formalidade legal, na medida em que sua concepção se fez sob prerrogativas de consolidar a educação como fundamento para o desenvolvimento de toda uma nação. Assim, no esforço conjunto entre Estado e Municípios, são traçadas políticas públicas e programas educacionais, como por exemplo, os destinados a formação continuada de professores das escolas públicas. Nesse sentido, o presente trabalho coloca à luz do campo educacional algumas nuances acerca das políticas de formação continuada de professores, no sentido de evidenciar ou não, a democracia na materialização dessas políticas frente aos desafios vivenciadas pelos atores escolares. A hipótese que norteia o estudo é que, no âmbito da formação continuada o cotidiano da escola impacta sobremodo o professor, resultando em possíveis descompassos entre implantação e efetivação. O objetivo é compreender em que medida o cotidiano escolar se materializa, ou não, nessas práticas e diretrizes, evidenciando quais fatores se sobrepõem nessas iniciativas. A metodologia utilizada se orientou em uma revisão de literatura, partindo-se da ótica deleuziana da concepção de cotidiano, bem como Sílvio Gallo e Gláucia Maria Figueiredo, com o cotidiano escolar. No campo da formação de professores e das políticas públicas, ancorou-se na perspectiva de autores como Bernadete Gatti e Lisete Regina Gomes Arelaro, e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Silvio Gallo e Gláucia Maria Figueiredo, no artigo "Entre a maioridade e menoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar" (2015) apresentam o cotidiano escolar como "espaço de produções de linhas de fuga" (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 01), tênue e complexa região no campo educacional, representando a escola, na qual emergem possibilidades de ascender, para além de programas e modelos, "Educação menor" (Gallo; Figueiredo, 2015, p.03), contrária ao enclausuramento do saber pedagógico materializada na escola a partir de uma educação "Educação maior" (Gallo; Figueiredo, 2015, p.03) que fundamenta programas e políticas educacionais. Assim, o "cotidiano escolar não é mais concebido" através de programas e modelos, mas como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira, espaço de proliferação das diferenças, invenção de possibilidades que se multiplicam (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 01). Nuances entre maioridade e menoridade que coexistem e a priori, constituem-se mutuamente na medida em que ambas compõem o cotidiano da escola. Sobretudo não

existem de forma alguma, uma na ausência da outra. Se faz contraditório pensar, portanto, especificamente aqui, no tocante à políticas públicas fundamentadas em normativas para a formação continuada de professores, por exemplo o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a ausência de especificidades, de valorização das diferenças e da experiência individual da docência de cada professor. Lisete Regina Gomes Arelaro (2020) defendia a democracia como representação do popular o que na educação implica em consultar seus atores e a comunidade no tocante ao enfrentamento de impasses do cotidiano escolar. Questionava princípios verticalizados na educação "porque a relação vertical, que é autoritária, faz de uns, sujeitos, e de outros, objetos na construção da história" (Arelaro; Cabral, 2019, p. 24) e corroborou com o pressuposto freireano de que a educação como prática libertadora somente reverbera em regiões e locais nos quais o diálogo, a reflexão e a leitura de mundo prevalecem, em uma construção e reconstrução de conhecimentos, portanto, ações democráticas sobre o real. Nessa concepção, não existe escola pública sem adequar-se à diversidade dos alunos e políticas públicas que elucidem a escola pública precisam estar alinhadas a esse preceito. Se consideramos o professor o agente e a autoridade no processo de ensino institucionalizado pela escola, e o aluno o centro dessas ações, os programas de formação continuada de professores se fazem contraditórios por si mesmos, ao serem gerados desconsiderando o cotidiano escolar e buscando invalidar as relações de minoridade. Bernadete Gatti (2013) em seu artigo "Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses" trata de questões urgentes que entrelaçam a formação de professores com a finalidade da educação e da escola básica, resvalando sobre o papel dos professores e sua formação, sinalizando para a necessidade de uma revolução na estrutura e na dinâmica da formação dos professores no Brasil, a qual deveria se iniciar ainda nos cursos de graduação no sentido de superar fragilidades formativas que se sobrepõem, a tempos. A autora, assim como Tardif e Lessard (2005), destaca que a profissão docente, e sua formação, não pode, ser tomada como uma ocupação secundária, e deve ser concebida como nevrálgica para a sociedade. Preocupar-se com a escola e com a formação dos professores nos remete a considerar processos humanos, sociais e culturais, portanto, relações pedagógicas dotadas de intencionalidade e propósito. Professores com possibilidades de exercer práticas formativas fecundas, com tomada de consciência crítica e munidos de conhecimento. Em contrapartida, ao falhar em considerar a complexidade do cotidiano escolar, no tocante ao fundamento das políticas públicas e dos programas de formação continuada, alicerçam-se sobre a lógica hierárquica e verticalizada dos conhecimentos e técnicos e dos métodos, e o professor se resume a uma figura receptora de diretrizes concebidas em instâncias maiores, com papel de ofuscar gradativamente a região de minoridade e suas relações. Como resultado, uma disseminação de um modelo formativo que negligência a democracia do processo e a capacidade do professor de produzir saberes sobre sua própria

experiência, e que traduz a formação continuada em um espaço no qual sobrepõem-se características de um fardo meramente burocrático, desprovido de significação e sentido para a realidade da sala de aula. Outrossim, conclui-se que os impactos na construção da identidade docente reverberam em descompassos e sobretudo, em uma maior fragmentação entre implantação – teoria e efetivação - prática.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada de professores. Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; CABRAL, M. R. M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, C. (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberaba: EDUFU, 2019. p. 267-292.

ARELARO, L. R. G. **Políticas educacionais:** gestão, qualidade e avaliação. São Paulo: Cortez, 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: MEC, 2014.

GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre a maioridade e menoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. Aprender: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 14 p. 25-51. 2015.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 805-817, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jun. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, 35(127), 343-561, 2014.

INEP. **1º Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**: 2014-2024. Brasília: INEP, 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

O AVANÇO DA RESPONSABILIZAÇÃO PAULISTA: MARATONA DA EDUCAÇÃO

Débora Barreto dos Santos Silva Gregório
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Introdução

O objetivo deste estudo exploratório é compreender políticas de avaliação disseminadas no contexto educacional brasileiro envolvendo responsabilização, meritocracia e mercantilização da escola pública. Os referenciais teóricos foram analisados durante o primeiro semestre de 2025 no percurso da disciplina "Políticas de avaliação, responsabilização e qualidade educacional", do Programa de Pós Educação em Educação da UNESP de Marília, ministrada pela Docente: Prof.ª Cláudia Pereira de Pádua Sabia. O estudo pondera o contexto dos prêmios propostos pelo governo estadual paulista desde 2024 e converge para a Avaliação Institucional Participativa (AIP), como alvitre emancipatório da qualidade social.

Metodologia

A partir da revisão bibliográfica, análise explicativa da publicidade de resultados de avaliações e pesquisa documental, espera-se contribuir para compreensão do "fenômeno" das avaliações externas pautadas em políticas neoliberais que conduzem a educação mediante controle de índices.

Análise e Discussão de resultados

A preleção de qualidade educacional disseminada amplamente em discursos governamentais e midiáticos ampara-se em avanços tecnológicos, "pedagogias classificatórias" e dissipa a educação enquanto direito humano, sob justificativa de "um processo transparente de prestação de contas" (SORDI; PEREIRA; BERTAGNA, 2024), com predomínio da formação tecnicista e empreendedora, "subsidiada" por ONGs e Fundações privadas desde a reforma do aparelho do estado (1995).

Quando se coloca em xeque a qualidade educacional é preciso analisar um processo desenvolvido no interior da instituição de ensino considerando além de avaliações externas, o contexto social e a comunidade (BERTAGNA; COSTA, 2024).

Sem propositura de ranqueamento, a Avaliação da Fluência leitora começou a ser aplicada no estado de São Paulo em 2021, com a utilização de um aplicativo desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Associação Bem Comum. Em 2025, alguns municípios/escolas paulistas foram premiado(a)s pelos resultados de fluência leitora e algumas escolas municipais foram "recompensadas" pelo alcance das metas do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que compõe o cálculo do Índice de Excelência Educacional (IEE), constituindo uma "alegoria democrática", como destacam Passone e Roncoli (2022).



Fonte: Agência de Notícias do Governo do Estado de São Paulo

Se o resultado é para definir o direcionamento da aprendizagem Luckesi (2011) então escolas e/ou cidades com "baixos índices" carecem de mais investimentos, todavia, nos discursos midiáticos governamentais não há propostas contundentes de aplicação de recursos financeiros nessas escolas e/ou municípios. Para preparar os alunos para testes de fluência, o governo estadual paulista disponibilizou o acesso à plataforma **Elefante Letrado**, recurso de Inteligência Artificial e acervo de livros digitais.

Dourado e Oliveira (2009) problematizam as dimensões da qualidade educacional, tensionando as concepções mercadológicas em detrimento da disseminação do "saber historicamente produzido pela humanidade", abrangendo políticas internacionais fortalecidas pelo Banco Mundial que corroboram para a expansão da lógica neoliberal composta de quatro ingredientes básicos: "autoridade, informação, padrões e consequências autenticadas por testes para receber incentivos ou sanções" (BROOKE, 2006).

Como uma proposta de equidade, a Avaliação Institucional Participativa (AIP) do grupo de estudos LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), da Faculdade de Educação da UNICAMP é um importante parâmetro para repensar o processo avaliativo institucional enquanto responsabilidade de todos os envolvidos (SABIA; PENTEADO; SILVA, 2024).

Considerações finais

A “maratona da educação” contraria a essencialidade da formação humana, caminha, segundo Freitas (2012) para: a segregação socioeconômica, precarização da formação docente, possíveis fraudes, destruição do sistema público de ensino e camufla as desigualdades.

Palavras-chave: avaliações externas; avaliação participativa; qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **SP anuncia R$ 80 mi em premiação para prefeituras que avançaram na alfabetização**. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/sp-anuncia-r-80-mi-em-premiacao-para-prefeituras-que-avancaram-na-alfabetizacao-de-criancas/. Acesso em: 30 de jun.2025.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO .**SP vai reconhecer resultados de escolas municipais em prêmio de excelência educacional na alfabetização**. Disponível em: https:// www.educacao.sp.gov.br/sp-vai-reconhecer-resultados-de-escolas-municipais-em-premio-de-excelencia-educacional-na-alfabetizacao/. Acesso em: 30 de jun.2025.

BERTAGNA, R. H.; LEMES DE SORDI, M. R.; COSTA ALMEIDA, L.; DE SOUZA BITTENCOURT LARA, R. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas – PolEd,** [S. l.], v. 13, n. 2, 2020.

BERTAGNA, REGIANE HELENA; ALMEIDA, LUANA COSTA. A qualidade empresarial e a qualidade social na reforma educacional: causas, consequências e disputas. **Educação e Políticas em Debate**. v.13, p.1 - 15, 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.765,de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. 2019a. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em maio de 2025.

BROOKE, N. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 128, p.377-401, maio/ago. 2006.

CAED PARC. **Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração. Fluência Leitora** . Disponível em: https://www.caeddigital.net/projetos/parc.html. Acesso em: 30 de jun.2025.

DA SILVA FERNANDES, M. J.; JACOMINI , M. A.; BELLO, I. M.; SILVA, C. C. da. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). **Revista de Educação** PUC-Campinas, [S. l.], v. 29, 2024.

SORDI, Mara Regina Lemes de; PEREIRA, Maria Simone Ferraz; BERTAGNA, Regiane Helena.

Avaliação externa no contexto da reforma empresarial: desafios para a qualidade social: Apresentação do dossiê. Revista **Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–8, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n3a2024-75232.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. DE. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009.

FILIPE, F. A.; BERTAGNA, R. H. O Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional (7420/2006): a tentativa de dar legalidade à accountability educacional no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e20/1–29, 2023.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais Da Educação: Da Desmoralização Do Magistério À Destruição Do Sistema Público De Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FREITAS. L. C. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348–365, jan./abr. 2013.

LUCKESI, C. C.. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições; 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 45-60.

PASSONE, E.; RONCOLI, M. G. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. *V. 16, e84282. Abril de 2022.*

SABIA, C. P. de P.; PENTEADO, T. C. Z.; SILVA, M. M. da. A trajetória da avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Campinas: a luta cotidiana pela qualidade social. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–20, 2024.

VONTOBEL, Scheila. **Elefante Letrado Plataforma Digital de Leitur**a. Disponível em: https://www.elefanteletrado.com.br/quem-somos. Acesso em: 30 de jun. 2025.

POLÍTICA DE COMPARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PÚBLICO-PRIVADAS DE ANGOLA

António Jaime Capepa
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Cláudia da Mota Darós Parente
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os aspectos político-legais da comparticipação nas escolas públicas e público-privadas de Angola. São objetivos específicos: descrever o sistema de ensino de Angola, de modo a contextualizar a comparticipação na educação e analisar as consequências da comparticipação na oferta educacional e no direito à educação.

Para isso, metodologicamente, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre comparticipação e relações público-privadas no sistema de ensino angolano e pesquisa documental no sítio oficial de consulta à legislação de Angola a partir dos descritores "comparticipação", "privado" e "público-privado".

Liberato (2014) e Costa e Campos (2022) apresentam informações sobre a educação em Angola, mostrando aspectos do passado, do presente e do futuro, ou seja, indicando como o país foi criando condições para o acesso à educação. Por sua vez, Kuebo e António (2024), discutem a problemática da privatização da educação em Angola sob o avanço de políticas públicas que favorecem o setor privado. O autor apresenta reflexões sobre o direito à educação básica obrigatória diante da privatização e da dependência financeira de organizações internacionais.

Para garantir o acesso à educação, Angola vem implementando a comparticipação. A comparticipação no Sistema de Ensino de Angola refere-se à contribuição financeira dos encarregados de educação (pais ou os próprios estudantes, quando maiores de idade), destinada a cobrir parte dos custos operacionais e de funcionamento das instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas e público-privadas. Essa contribuição pode incluir o pagamento de propinas, matrículas, aquisição de materiais escolares e outros encargos relacionados à frequência escolar.

Embora o Estado angolano assegure a gratuitidade do ensino, a política de comparticipação é adotada como mecanismo de sustentabilidade e partilha de responsabilidades entre o Estado, as famílias, a sociedade e as empresas. No caso das instituições público-privadas, mesmo com o apoio do Estado em

termos de recursos humanos e materiais, a comparticipação permanece obrigatória, refletindo a natureza híbrida dessas parcerias.

De acordo com a Constituição da República de Angola (2010) e com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola - Lei nº 17/16, posteriormente alterada pelas Leis nº 32/20; 185/23; 35/23 e 37/23 - o ensino obrigatório e gratuito está legalmente assegurado. A obrigatoriedade da educação abrange a classe da iniciação, o Ensino Primário e o Ciclo do Ensino secundário.

O sistema educativo angolano possui caráter universal, garantindo que todos os indivíduos tenham iguais direitos de acesso, permanência e sucesso escolar em todos os níveis de ensino. Essa garantia é assegurada desde que sejam respeitados os critérios específicos de cada subsistema de ensino, promovendo a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação, bem como proibindo qualquer forma de discriminação (Angola, 2024). A gratuitidade consiste na isenção de qualquer pagamento relacionado com a inscrição e a frequência às aulas para os alunos do Ensino Primário matriculados em instituições públicas de ensino (Angola, 2016).

Além disso, é responsabilidade do Estado garantir e promover as condições necessárias para tornar gratuita a frequência da classe de iniciação e do I Ciclo do Ensino Secundário, bem como assegurar o transporte escolar, os serviços de saúde e a merenda escolar nas instituições públicas (Angola, 2016).

No que se refere ao Ensino Secundário e ao Ensino Superior, os custos com inscrição, frequência às aulas, aquisição de material escolar e demais encargos são de responsabilidade dos pais, encarregados de educação ou dos próprios alunos, quando maiores de idade.

A política de comparticipação adotada pelo Ministério da Educação reforça o dever conjunto do Estado, da sociedade, das famílias e das empresas em assegurar e promover o acesso e a frequência dos indivíduos em idade escolar.

O Sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, pública ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andrológicos, técnico, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

O estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no Sistema de Educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

De acordo com a Constituição, todas as Instituições Privadas de Ensino estão sujeitas à coordenação, regulação e fiscalização por parte do Estado. Cabe ao Estado estabelecer as normas relativas à criação, organização, funcionamento, avaliação, fiscalização e eventual encerramento das instituições de ensino que não estejam em conformidade com os regulamentos estatais, sejam elas privadas ou público-privadas.

No que diz respeito às Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino, o Titular do Poder Executivo exerce competências específicas relacionadas à organização e à gestão dos diferentes subsistemas de ensino. Essas instituições, por sua vez, colaboram com o Estado na formulação e na implementação das políticas nacionais de educação, cultura, ciência e tecnologia, bem como nos programas de desenvolvimento local e nacional.

Nesse contexto, observa-se a introdução da cobrança de comparticipações mensais nas escolas públicas dos níveis de ensino primário e secundário. Paralelamente, tem-se verificado um expressivo aumento do número de instituições de ensino privadas em todo o território nacional. De modo geral, essa tendência está fortemente relacionada à insuficiência de investimentos por parte do governo, o que tem impedido o atendimento pleno das demandas educacionais em todos os níveis do sistema de ensino.

Assim, a problemática central reside na garantia do direito à educação, que constitui uma responsabilidade fundamental do Estado. Contudo, essa prerrogativa torna-se motivo de preocupação quando o setor privado assume, em grande medida, esse compromisso, transformando-se em protagonista de um dever estatal e, por consequência, de um direito constitucionalmente consagrado.

Atualmente, a prática da comparticipação nas escolas públicas e público-privadas está respaldada no Decreto Presidencial n.º 37/23, de 9 de fevereiro de 2023, o qual aprova o Regime Jurídico das Instituições Privadas e Público-Privadas de Educação Pré-Escolar e de Ensino Primário e Secundário. Conforme previsto na referida norma, seu "âmbito de aplicação corresponde a todas as instituições privadas e público-privadas de Educação Pré-Escolar e de Ensino Primário e Secundário que funcionam com os programas curriculares oficiais" (Angola, 2023).

Entretanto, embora tais instituições sejam, no discurso oficial, apresentadas como parceiras do Estado na promoção do direito à educação, observa-se, na prática, que muitas operam sob uma lógica de mercado. Essa lógica mercantilista tem contribuído para a elevação dos custos educacionais, transformando a educação em um bem de consumo.

Para fins de esclarecimento, o mesmo diploma legal define as instituições público-privadas de ensino como aquelas que resultam de uma parceria entre o setor público e o privado, sendo responsáveis por sua organização e funcionamento, com a finalidade de complementar o desenvolvimento do Sistema

de Educação e Ensino, sob fiscalização do Estado. Contudo, mesmo com a presença de docentes e materiais didáticos fornecidos pelo Estado, os estudantes dessas instituições, assim como os das instituições privadas, estão sujeitos ao pagamento de comparticipações relativas à matrícula, propinas e outros encargos escolares.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Constituição da República de Angola.** Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 37/23, de 9 de fevereiro de 2023.** Aprova o Regime Jurídico das Instituições Privadas e Público-Privadas de Educação Pré-Escolar e de Ensino Primário e Secundário.

ANGOLA. **Lei n.º 17/16, de 7 de outubro.** Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n.º 163, de 7 out. 2016.

COSTA, Mário Graça da; CAMPOS, Maria Aparecida Santos e. A educação em Angola no século xv ao século xxi: um olhar pela organização, desenvolvimento e perspectiva do sector. *RECIMA21-**Revista Científica Multidisciplinar***-**ISSN 2675-6218,** v. 3, n. 6, p. e361686-e361686, 2022.

KUEBO, Paulino Gregório Armando; ANTÓNIO, António. Políticas de privatização da educação básica em Angola: causas e implicações. **Olhar de Professor**, v. 27, p. 01-21, 2024.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 1003-1031, 2014.

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO NO CEEJA DE MARÍLIA-SP

Fernanda Rocha Macedo
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

O presente trabalho resulta da experiência de estágio no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Profa. Sebastiana Ulian Pessine, em Marília-SP, realizado no âmbito das disciplinas de Metodologia do Ensino de Sociologia I e Estágio Supervisionado II. Inspirada na concepção de Florestan Fernandes (1959), parte-se do entendimento de que a prática sociológica ultrapassa a mera descrição de fatos, exigindo interpretação crítica das relações sociais que constituem a realidade educacional. O objetivo central foi refletir sobre o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas em Sociologia e os desafios da docência na EJA, considerando as desigualdades estruturais de classe, raça e gênero, mas também as possibilidades de transformação social a partir da educação. Nesse sentido, duas questões orientaram a análise: "Currículo: o que é e a quem serve?" e "Como a Sociologia e os professores percebem a(s) juventude(s) nas escolas?". A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e se estruturou em três eixos principais: a observação participante, os diálogos com sujeitos da escola e a análise documental. Na observação participante, buscou-se acompanhar a dinâmica cotidiana da instituição, desde a chegada dos estudantes até a interação com professores e a realização de atendimentos pedagógicos. Essa presença no espaço escolar permitiu registrar não apenas os aspectos formais do funcionamento do CEEJA, mas também os elementos simbólicos e culturais que atravessam as relações ali estabelecidas. Além disso, foram realizadas conversas informais com gestores, professores e estudantes, que, de forma espontânea, relataram suas trajetórias escolares, seus desafios em conciliar estudo e trabalho, bem como as expectativas em relação à certificação e ao futuro profissional. Por fim, a análise documental abrangeu o Projeto Político-Pedagógico da escola, os materiais didáticos adotados — especialmente as apostilas — e as diretrizes do Currículo Paulista e da BNCC, buscando compreender como as políticas educacionais se traduzem no cotidiano pedagógico do CEEJA. Essa triangulação metodológica possibilitou uma leitura mais ampla da realidade, articulando os discursos institucionais com as práticas e as vivências dos sujeitos. Ao contrário da EJA presencial tradicional, o modelo do CEEJA organiza-se de forma flexível e individualizada, permitindo que os estudantes definam seus percursos formativos de acordo com suas necessidades. Essa característica garante maior acesso a jovens e adultos que conciliam trabalho, estudos e responsabilidades familiares, mas ao mesmo tempo apresenta limites significativos. Como apontam Xavier (2022) e

Mészáros (2008), a flexibilidade, quando não acompanhada de vínculos pedagógicos contínuos, pode ser transformada em precariedade, reduzindo a experiência educativa a um processo rápido de certificação e esvaziando o caráter formativo que deveria estar no centro da EJA. Durante o estágio, foi possível observar estudantes circulando sozinhos pelos corredores, tentando compreender os materiais sem apoio docente, ou aguardando atendimento em um ambiente silencioso, marcado pela ausência de trocas coletivas. Esses momentos revelam como a promessa de autonomia pode se transformar em solidão pedagógica. Outro ponto relevante foi a pluralidade das juventudes presentes na instituição. Em oposição à noção homogênea de "juventude", é possível identificar múltiplas juventudes atravessadas por desigualdades de classe, gênero, raça e território, conforme já analisado por Dayrell (2007) e Nonato e Corrochano (2021). O estágio revelou trajetórias diversas: estudantes migrantes da Guiana Francesa, Moçambique, Haiti, Angola e Venezuela; jovens LGBTQIA+ que abandonaram a escola regular após experiências de transfobia; além de trabalhadores que conciliam longas jornadas de trabalho com os estudos. Essas experiências evidenciam que a evasão escolar não pode ser interpretada apenas como escolha individual, mas como resultado de mecanismos de exclusão estrutural, conforme discutem Bourdieu e Passeron (1975). Em muitos casos, não é o jovem que foge da escola, mas sim a escola que o expulsa de maneira indireta, ao não reconhecer sua realidade social e suas identidades. No que diz respeito ao currículo, observou-se que, embora a proposta pedagógica do CEEJA esteja alinhada ao Currículo Paulista e à BNCC, sua aplicação se apresenta frequentemente de forma conteudista e distante das vivências concretas dos estudantes. Os materiais didáticos, organizados em apostilas, funcionam como o principal recurso de aprendizagem, mas sua eficácia depende de uma mediação pedagógica que nem sempre ocorre de forma sistemática. Essa lógica reforça a ideia de autonomia, mas, como analisa Apple (2006), quando desvinculada de práticas de acompanhamento, acaba funcionando como um mecanismo meritocrático, no qual o estudante é responsabilizado individualmente por seu sucesso ou fracasso escolar. Assim, sob a aparência de flexibilidade, o modelo pode reproduzir desigualdades e invisibilizar saberes produzidos nas experiências de vida. A experiência de estágio possibilitou compreender que a Sociologia, nesse contexto, pode desempenhar um papel central para a valorização das trajetórias dos sujeitos e para o enfrentamento das desigualdades. Ao ser trabalhada como disciplina crítica, torna-se espaço de reconhecimento, reflexão coletiva e fortalecimento das juventudes, principalmente em um modelo educativo marcado por contradições. Para que o CEEJA seja não apenas um espaço de certificação, mas também de formação cidadã, torna-se necessário repensar o currículo, fortalecer os vínculos pedagógicos e investir em práticas inclusivas que deem visibilidade às experiências e identidades dos estudantes. Dessa forma, a análise evidencia que o estágio em EJA vai além de uma experiência de formação docente: trata-se de um processo

de imersão em uma realidade complexa, que permite refletir sobre a escola como espaço de disputas, permanências e resistências. Reconhecer as contradições da EJA e do modelo CEEJA é também reconhecer a urgência de uma educação que vá além do conteúdo, que seja crítica, inclusiva e capaz de responder às múltiplas juventudes que dela participam.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, J. P. F. D. A construção dialógica das vivências no CEEJA de Marília (São Paulo – Brasil) como prática inclusiva em Educação para os direitos Humanos. In: BRABO, T. S. A. M. (org.). **Direitos humanos, educação e participação popular**: 50 anos do golpe militar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

XAVIER, Quelselise Rodrigues. **As contradições das políticas educacionais para a educação de jovens e adultos:** um estudo de caso sobre o modelo educacional flexível. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

ÉTICA NA IDADE MÉDIA

Lucia Helena Zanetti Lima Negro
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Fabiano Bueno de Sá
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

A Idade Média foi um período histórico marcado por profundas transformações espirituais, sociais e culturais, cujo epicentro foi a consolidação do cristianismo como fundamento da vida coletiva. Santos (2020, p. 4) esclarece que é na Idade Média que, "a ética das virtudes, reconfigurada pelos valores inerentes ao cristianismo, apresenta-se como paradigma da excepcionalidade do ser humano que consegue elevar-se acima da rudeza e dos vícios, sintonizando-se com uma vida orientada para o plano divino". Nesse contexto, a ética e a educação estiveram intimamente ligadas aos valores cristãos, sendo a igreja a principal detentora do saber e orientadora dos costumes. Portanto, de acordo com Cambi (1999, p.146), "da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação, organizam-se as instituições *ad hoc* e programam-se as intervenções, como também nela se discutem tanto as práticas como os modelos". Dessa forma, a ética na Idade Média é o eixo norteador deste resumo, pois é tida como um sistema de pensamento que buscou agregar a revelação cristã e a racionalidade filosófica em um contexto marcado pela hegemonia da Igreja e pelo estabelecimento do cristianismo como fundamento da vida social, política e cultural. Ademais, o presente resumo tem por objetivo discutir a ética no período medieval a partir de dois dos maiores pensadores cristãos da época: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. A partir da análise de suas contribuições filosóficas, discute-se a construção de sistemas éticos baseados na teologia e na razão. O texto também busca evidenciar como a síntese entre a fé e a razão, promovida por eles, moldou uma visão de mundo orientada para o bem comum, a justiça e a moralidade cristã. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica de caráter analítico e interpretativo, fundamentada tanto em fontes primárias quanto em secundárias (GIL, 2008). Como referências primárias, destacam-se obras clássicas de Santo Agostinho, como *Confissões* (1997), e de São Tomás de Aquino, especialmente a *Suma Teológica* (2012), além das Escrituras Sagradas, em particular o Antigo e o Novo Testamento. Dentre as principais fontes secundárias, foram utilizadas obras de estudiosos renomados da filosofia e da história, como Cambi (1999), Libera (1991), Gilson (2006), Valle (2023), Santos (2020) e Pires (2018), que permitiram a contextualização do pensamento da ética medieval e sua relação com a educação, a política

e a cultura. Esses referenciais teóricos permitiram analisar criticamente como a síntese entre fé e razão, defendida por Agostinho e Tomás de Aquino, estabeleceu um modelo ético-teológico que influenciou a moralidade, a vida social e o pensamento filosófico da Idade Média, cujos efeitos continuam relevantes até a atualidade. Agostinho ficou conhecido como um dos *Pais da Igreja*, ou seja, termo "atribuído pela comunidade aos bispos e mestres, com reverência e amor, de origem eclesiástica". (ALTANER; STUIBER, 1988, p. 18). O bispo de Hipona exerceu tamanha influência sobre a Igreja ocidental, que perpetua-se até a atualidade, pois "seu pensamento foi, realmente, uma síntese orgânica da Patrística e um ponto de continuidade - talvez o máximo - entre cultura antiga, pensamento grego e cristianismo, de modo a ocupar, neste último, o papel de guia constante e agudo do pensamento cristão (seja na Idade Média seja na Modernidade), em razão dos temas de que trata, da audácia com que os trata e do método - inspirado em Platão e no seu idealismo - com que os enfrenta". (CAMBI, 1999, p.146) No dualismo maniqueísta, Agostinho havia crido que no Universo havia apenas duas forças: o bem e o mal, porém, essa visão não era mais compatível com a supremacia, perfeição e bondade do Deus cristão. Foi então que encontrou a origem do mal na vontade humana, esta, para Agostinho, é decisiva em suas escolhas, fruto da luta interna que ocorre em cada ser humano, conceito este abordado também por Paulo, em sua Carta aos Romanos no capítulo 7. Assim, além da vontade, que permite ao homem fazer escolhas, outro elemento da essência humana seria a razão, a capacidade de conhecer, resquício da influência do pensamento grego que reconhece que ser o homem "uma alma que se serve de um corpo". (VALLE, 2023, p. 59) Porém, para Agostinho, o homem fez da sua alma essencialmente corrupta, assim, a cidade terrena não pode evitar a corrupção, "apenas na cidade de Deus, cuja cidadania é dada através da graça, o homem pode completar-se, ou seja, chegar à virtude (conceito que ganha um entendimento totalmente renovado no medievo)". (PIRES, 2018, p. 7). Ao invés da ideia da razão ter domínio sobre as paixões (πάθος *páthos*), conforme o conceito de ética da antiguidade, Agostinho aponta que o homem, para alcançar a virtude (ἀρετή *areté*), deve colocar-se sob a autoridade divina, que domina sobre todas as coisas, tanto o homem quanto a cidade, como seu guia moral e social. Assim, Agostinho chegou à conclusão de que a graça divina poderia fazer a vontade humana corrompida ser boa novamente, levando o indivíduo a direcionar sua liberdade ao verdadeiro bem para o qual ele havia sido criado, tornando-se, assim, incapaz de fazer o mal, atingindo, assim o da liberdade humana, uma vida moral sem o mal, sem pecado. (VALLE, 2023, p. 61) São Tomás de Aquino (c. 1225 – 7 de março de 1274) foi um dos mais importantes e influentes teólogos da Idade Média. Um de seus principais e mais famosos argumentos, temos "As cinco vias para a existência de Deus", Tomás de Aquino propôs cinco argumentos racionais para provar a

existência de Deus, com base na observação do mundo. O centro da ética de Tomás de Aquino é a investigação do homem enquanto entidade dual, de corpo e alma, de compreender não somente o divino, mas as formas como o divino se relaciona com o mundo material, como se faz presente. Dessa intersecção entre fé e razão, Aquino vai buscar no conceito de felicidade (εὐδαιμονία *eudaimonia*) um caminho para racionalizar o pensamento acerca do divino. Ele argumenta que, embora na vida material seja possível encontrar a felicidade, ela é inerentemente limitada. Ele estabelece uma distinção clara entre a felicidade imperfeita ou terrena, que é realizada por meio da atividade racional e das virtudes da felicidade perfeita (beatitude), que consiste na união com Deus na vida eterna. Ao fazer essa lógica, Aquino aponta que a moralidade não é contrária ao divino, mas duas partes distintas da mesma fonte. Tomás de Aquino conciliou tão bem a fé e a razão, que a sua obra "Suma Teológica" pode ser considerada como uma preparação para a fé. (VALLE, 2010, p. 62) A análise das contribuições de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino revelou como a síntese entre a fé e a razão estruturou um modelo ético capaz de conduzir o comportamento individual, a organização social e a reflexão filosófica, estabelecendo parâmetros que ainda hoje influenciam a tradição ética ocidental. Assim, pode-se concluir que a ética medieval deixou um legado intelectual e moral de grande relevância, cuja influência permanece viva na reflexão ética contemporânea, reafirmando a importância de compreender a história da moralidade para orientar a construção de sociedades justas e indivíduos conscientes de sua responsabilidade diante do bem e do mal.

Palavras-chave: Ética medieval; Cristianismo; Santo Agostinho; Tomás de Aquino; Fé e razão.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Aurélio (Santo Agostinho). **Confissões**. Trad. J. M. Oliveira. 2 ed. São Paulo: Paulus, 1997 (Coleção Patrística).

ALTANER, Berthold.; STUIBER, Alfred. **Patrologia**: vida, obras e doutrinas dos padres da igreja. Trad. Monjas Beneditinas. São Paulo: Paulinas, 1988.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica.** Trad. Carlos Nougué. São Paulo: É Realizações, 2012.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. [S. l.]: Baixe Livros, [entre 2000 e 2024?]. Disponível em: https://www.baixelivros.com.br/religiao/suma-teologica-pdf.

CAMBI, Franco. **A história da pedagogia.** Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CONCEITO ILUSTRADO. São Tomás de Aquino | FILOSOFIA. Produção de Conceito Ilustrado. [S. l.]: Conceito Ilustrado, 14 nov. 2021. 1 vídeo (7 min 46 s). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=MRFzz76q5M0.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILSON, Étienne. **A Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

IZÍDIO, Camila de Souza. A demonstração da existência de Deus através do conhecimento sensível em Tomás de Aquino. **Revista Eletrônica de Filosofia**, [S. l.], v.10,n.1,p.34-43,2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/10361/9854.

LIBERA, Alain de. **A filosofia medieval**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1991.

PIRES, Felipe Augusto Mariano. O Núcleo argumentativo da filosofia política medieval e transição para a modernidade. **Saberes**, Natal, v. 19, n. 2, Agosto, 2018, 06-25.

SANTOS, Maria Tereza. A ética nos estudos acerca do medievo. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 42, Jan-Dec., e51668, p. 1-12, 2020.

VALLE, Bortolo. A ética na idade média. *In:* CANDIOTTO (org.). Cesar. **Ética: abordagens e perspectivas**. 3 ed. Curitiba: Pucpress, 2023. p. 49-

TRABALHOS COMPLETOS

A INTEGRAÇÃO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV) COM O MÉTODO DE DISCUSSÃO DE DILEMAS DE KONSTANZ (KMDD)

Cristiane Paiva Alves
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Carolina Talanscas Mammana
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO

Este estudo analisa a integração da Comunicação Não Violenta (CNV) com o Método de Discussão de Dilemas de Konstanz (KMDD) para aprimorar as interações interpessoais e a competência moral. A CNV, desenvolvida por Marshall Rosenberg, enfatiza a empatia, a compaixão e a comunicação clara por meio de seus quatro componentes centrais: observação, sentimentos, necessidades e pedidos. Em contraste, o KMDD é uma metodologia educacional projetada para promover o raciocínio moral envolvendo os participantes em discussões estruturadas de dilemas morais. Ao analisar o processo de nove etapas do KMDD e incorporar os princípios da CNV em cada estágio, propomos uma abordagem integrada que enriquece o diálogo, promove a compreensão e apoia a resolução de conflitos. Nossos resultados indicam que combinar a CNV ao KMDD melhora a clareza das discussões, promove um ambiente respeitoso e empático e encoraja os participantes a expressarem emoções e necessidades sem julgamentos. Essa integração não apenas aprofunda o raciocínio moral e o pensamento crítico, como também reduz comportamentos agressivos e mal-entendidos. Embora a abordagem combinada demonstre potencial em promover a competência moral e melhorar a comunicação em ambientes educacionais e de resolução de conflitos, ainda há desafios, como a necessidade de treinamento extensivo e a possível variabilidade na eficácia em diferentes contextos. Em geral, esta pesquisa destaca os benefícios potenciais da integração da CNV com o KMDD e sugere caminhos para investigações futuras com o objetivo de otimizar sua aplicação em diversos ambientes.

Palavras-chave: Comunicação Não Violenta; Método de Discussão de Dilemas de Konstanz; Competência Moral.

ABSTRACT

This study examines the integration of Nonviolent Communication (NVC) with the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD) to enhance interpersonal interactions and moral competence. NVC, developed by Marshall Rosenberg, emphasizes empathy, compassion, and clear communication through its four core components: observation, feelings, needs, and requests. In contrast, KMDD is an educational methodology designed to foster moral reasoning by engaging participants in structured discussions of moral dilemmas. By analyzing KMDD's nine-step process and incorporating NVC principles at each stage, we propose an integrated approach that enriches dialogue, promotes understanding, and supports conflict resolution. Our results indicate that combining NVC into KMDD enhances the clarity of discussions, fosters a respectful and empathetic atmosphere, and encourages participants to express their emotions and needs without judgment. This integration not only deepens moral reasoning and critical thinking but also reduces aggressive behavior and misunderstandings. Although the combined approach

shows promise in promoting moral competence and improving communication in both educational and conflict resolution settings, challenges remain such as the necessity for extensive training and potential variability in effectiveness across different contexts. Overall, this research highlights the potential benefits of integrating NVC with KMDD and suggests ways for further investigation to optimize its application in various environments.

Keywords: Nonviolent Communication; Konstanz Method of Dilemma Discussion; Moral Competence.

Introdução

A Comunicação Não Violenta (CNV) e o Método de Discussão de Dilemas de Konstanz (KMDD) são metodologias desenvolvidas para melhorar as interações interpessoais, mas diferem significativamente em foco e aplicação. Desenvolvida por Marshall Rosenberg, a CNV é um modelo de comunicação que enfatiza a empatia e a compaixão no diálogo, com o objetivo de promover compreensão e cooperação em vários contextos, incluindo desenvolvimento pessoal, educação e ambientes organizacionais. Em contraste, o KMDD é uma metodologia educacional criada para desenvolver a competência moral por meio de discussões estruturadas de dilemas morais. A CNV foi desenvolvida para facilitar a comunicação empática e compassiva, melhorando os relacionamentos interpessoais e resolvendo conflitos sem violência ou coerção. É amplamente utilizada no desenvolvimento pessoal, na terapia, na educação e em ambientes organizacionais para promover empatia e cooperação (Pétry, 2024; Sofer; De Haan, 2023; Holmström, 2022).

Durante o processo de CNV, seguimos quatro componentes-chave: observações, sentimentos, necessidades e pedidos. Os praticantes são treinados para se expressar com honestidade e empatia, identificando esses elementos nas situações de comunicação (Sofer; De Haan, 2023).

Pesquisas demonstraram que a CNV aumenta a empatia, reduz o esgotamento mental entre profissionais de saúde e melhora os ambientes organizacionais ao promover uma atmosfera mais colaborativa e harmoniosa (Pétry, 2024; Monteiro et al., 2020). Também promove ações coletivas baseadas na solidariedade, aumentando a esperança e a empatia entre os participantes (Avichail et al., 2024). Além disso, a CNV é aplicada em diversos campos — incluindo resolução de conflitos, terapia e até mesmo na promoção da convivência entre seres humanos e a vida selvagem — cultivando uma maior empatia em relação ao mundo natural (Kansky & Maassarani, 2022).

O KMDD busca especificamente promover a competência moral por meio de discussões estruturadas de dilemas morais. É utilizado principalmente em ambientes educacionais para ajudar estudantes a desenvolverem a capacidade de resolver conflitos com base em valores morais universais

(Kamila;Stastna, 2016). O método envolve a apresentação de dilemas morais e a facilitação de discussões abertas para explorar diversas perspectivas e raciocínios morais. Esse processo visa cultivar o pensamento crítico e o julgamento moral (Kamila;Stastna, 2016). Como o KMDD é utilizado principalmente em salas de aula, seu foco está mais nos resultados educacionais, em contraste com as aplicações mais amplas da CNV.

Embora tanto a CNV quanto o KMDD tenham como objetivo melhorar as interações interpessoais, fazem isso por meio de mecanismos diferentes e com objetivos distintos. A CNV se concentra na empatia e na comunicação para promover compreensão e cooperação, enquanto o KMDD enfatiza o raciocínio moral e a competência por meio do diálogo estruturado. Apesar dessas diferenças, ambos os métodos contribuem de maneira única para o desenvolvimento pessoal e social.

O ensino da Comunicação Não Violenta e o emprego do Método de Discussão de Dilemas de Konstanz pode melhorar significativamente a competência moral ao promover empatia, incentivar a deliberação e reduzir comportamentos agressivos. Esses métodos se baseiam em princípios de empatia e raciocínio moral — componentes essenciais no desenvolvimento da competência moral, definida como a capacidade de resolver conflitos com base em ideais morais por meio da discussão em vez da violência ou engano. Integrar esses métodos em ambientes educacionais pode levar a um aprimoramento no raciocínio moral e à redução de tendências agressivas durante as discussões.

A CNV apoia a autorregulação emocional ao permitir que os indivíduos expressem sentimentos e necessidades sem hostilidade, criando assim um ambiente de comunicação compassiva (Rosenberg, 2003). Embora tenha sido estudada principalmente na educação básica, a CNV também tem demonstrado bons resultados em salas de aula universitárias para discutir temas controversos, promover o respeito e aprofundar a análise de ações não violentas (Koopman & Seliga, 2021).

O KMDD, ao envolver discussões abertas sobre dilemas morais, mostrou influenciar significativamente a competência moral, incentivando os estudantes a se envolverem no raciocínio moral e na deliberação (Kamila & Stastna, 2016; Studies on Moral Competence, s.d.). Estudos indicam que o KMDD pode treinar e retreinar a competência moral — particularmente em jovens com tendências agressivas — prevenindo o desenvolvimento desajustado e reduzindo a violência (Nowak & Urbańska, 2017). Apesar de a pesquisa demonstrar progresso significativo na competência moral por meio do KMDD, a aprendizagem moral induzida por empatia nem sempre foi observada, sugerindo a necessidade de pedagogias mais experienciadas (Fernández-Caminero et al., 2023).

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar, com base nos passos e estruturas propostos, as possibilidades de integração da CNV com o KMDD.

Metodologia

Foi realizada uma análise das etapas do KMDD e, com base nisso, foi desenvolvida uma proposta de integração, apresentada a seguir.

Método de Discussão de Dilemas de Konstanz (KMDD)

O KMDD é um método educacional criado para desenvolver a competência moral por meio da discussão de dilemas morais. Ele envolve nove etapas estruturadas:

1. **Apresentação do Dilema**: Introduzir um dilema moral de forma neutra e objetiva.
2. **Debate Aberto**: Permitir que os participantes expressem livremente seus pensamentos e opiniões iniciais.
3. **Identificação de Argumentos a Favor e Contra**: Estruturar o debate destacando os pontos de vista favoráveis e contrários.
4. **Discussões em Grupo**: Dividir os participantes em pequenos grupos para aprofundar a discussão do dilema.
5. **Escolha de um Porta-Voz**: Selecionar um membro de cada grupo para expor as perspectivas do grupo.
6. **Apresentação das Soluções**: Compartilhar as conclusões do grupo com todos os participantes.
7. **Discussões entre Grupos**: Promover um diálogo entre os grupos para explorar diferentes pontos de vista.
8. **Reavaliação dos Argumentos**: Refletir e, possivelmente, revisar as posições iniciais com base nas novas percepções.
9. **Votação Final e Reflexão**: Concluir com uma votação e reflexão sobre o processo de discussão.

A Estrutura da CNV

Marshall Rosenberg, criador da CNV, desenvolveu quatro componentes essenciais para uma comunicação que enriquece ambas as partes:

1. **Observação**: Na CNV, é importante fazer observações sem julgamentos, ou seja, sem avaliar a pessoa que transmite a mensagem. Isso significa identificar o que está acontecendo em uma

situação e como isso nos afeta. Quando misturamos observação com avaliação, as pessoas tendem a se sentir julgadas, o que pode gerar reações defensivas e criar conflitos. Por isso, é essencial expressar claramente o que observamos e como isso nos afeta, seja positiva ou negativamente (Rosenberg, 2003).

2. **Sentimentos**: Após observar uma ação, o próximo passo rumo à não violência é identificar os sentimentos que surgiram dentro de nós e aprender a expressá-los. Essa etapa nos convida a refletir sobre como muitas vezes ignoramos nossos sentimentos por não estarmos conectados conosco — geralmente por estarmos focados nos outros ou em fatores externos. Muitas pessoas não consideram seus próprios sentimentos importantes e têm dificuldade em identificá-los, o que pode ter impactos negativos na saúde e nos relacionamentos. Para isso, Rosenberg sugere expandir o vocabulário emocional. Muitas vezes achamos que estamos expressando sentimentos, mas na verdade estamos apenas compartilhando opiniões (Rosenberg, 2003).
3. **Necessidades**: Trata-se de reconhecer quais necessidades estão conectadas aos sentimentos identificados, compreendendo a raiz das nossas emoções em determinada situação. Ou seja, ao esclarecer nossa consciência sobre sentimentos e necessidades, entendemos que nossas emoções são fruto de necessidades pessoais não atendidas. Esse passo é crucial porque nos encoraja a assumir a responsabilidade por nossos sentimentos e pelas expectativas formadas sobre uma situação particular (Rosenberg, 2003).
4. **Pedido**: Uma vez que identificamos o que observamos, sentimos e necessitamos — sem criticar, avaliar ou julgar o outro, mas de forma empática e compassiva — o passo final é fazer um pedido que atenda nossas necessidades. Rosenberg (2003) afirma que usar uma linguagem positiva ao fazer um pedido é mais eficaz do que usar uma linguagem negativa. Linguagens negativas, como dizer apenas "Não", deixam o interlocutor sem clareza sobre o que está sendo solicitado e aumentam a chance de resistência. Para superar isso, é importante usar uma linguagem clara, positiva e concreta que comunique efetivamente o que se deseja (Rosenberg, 2003).

Resultados

Integrar a CNV a cada etapa do KMDD enriquece a discussão e promove o desenvolvimento moral:

- **Apresentação do Dilema**: A CNV garante que o dilema seja apresentado sem viés, favorecendo um ambiente aberto.

- **Debate Aberto**: Os participantes usam a CNV para expressar sentimentos e necessidades, promovendo empatia e compreensão.
- **Identificação de Argumentos**: A CNV ajuda a estruturar argumentos de forma respeitosa, evitando linguagem confrontadora.
- **Discussões em Grupo**: A CNV estimula a escuta ativa e a empatia, promovendo a resolução colaborativa de problemas.
- **Escolha de um Porta-Voz**: A CNV sustenta uma comunicação inclusiva, garantindo que todas as vozes sejam consideradas.
- **Apresentação das Soluções**: As ideias são apresentadas com clareza e respeito, reduzindo resistências e mal-entendidos.
- **Discussões entre Grupos**: A CNV facilita o diálogo respeitoso entre os grupos, minimizando conflitos potenciais.
- **Reavaliação dos Argumentos**: Os participantes são incentivados a reconsiderar suas posições com empatia.
- **Votação Final e Reflexão**: A CNV promove um ambiente reflexivo que valida emoções e necessidades, gerando maior aceitação dos resultados.

A integração da CNV ao KMDD oferece vários benefícios, aprimorando a competência moral, as habilidades comunicativas, a resolução de conflitos e a empatia. Com base nos princípios da empatia e da compreensão, a CNV se alinha ao foco do KMDD em dilemas morais, criando um ambiente colaborativo para o desenvolvimento moral. Essa integração pode gerar uma gestão mais eficaz de desafios éticos, melhorar a comunicação interpessoal e apoiar a resolução construtiva de conflitos.

Os benefícios dessa integração incluem a melhora da competência moral visto que a CNV encoraja os participantes a se engajarem em discussões éticas com empatia e compreensão – fator crucial para o desenvolvimento de habilidades morais. Isso também ajuda os indivíduos a abordarem dilemas morais de forma colaborativa, promovendo um profundo entendimento de diversas perspectivas. Ao focar nas necessidades e sentimentos de todas as partes, CNV apoia o processo para tomar decisões éticas, alinhando-se aos objetivos do KMDD.

Técnicas de CNV enfatizam a compreensão mútua e o reconhecimento das necessidades, aspectos essenciais para uma comunicação eficaz. Essa abordagem ajuda os participantes a articularem seus pensamentos e sentimentos com mais clareza e empatia. Integrar a CNV ao KMDD pode transformar a dinâmica da comunicação, reduzindo mal-entendidos e promovendo um diálogo mais acolhedor. A CNV

oferece ferramentas para resolver conflitos de forma construtiva, com foco no diálogo não violento e na compreensão. Isso ajuda os participantes a enfrentarem as causas profundas dos conflitos, em vez de se concentrarem apenas em julgamentos.

A abordagem combinada da CNV com o KMDD oferece estratégias eficazes para gerenciar conflitos interpessoais e navegar por interações sociais complexas. Ao enfatizar sentimentos e necessidades, a CNV cultiva empatia e compreensão entre os participantes — com foco em inteligência emocional que é essencial para construir relacionamentos fortes e empáticos. Com essa integração, o KMDD pode promover uma cultura de reciprocidade, onde os participantes se tornam mais atentos às emoções e perspectivas dos outros, resultando em interações mais harmoniosas.

Embora a integração da CNV com o KMDD demonstre potencial para melhorar a competência moral, é importante considerar limitações e desafios. Por exemplo, a eficácia da CNV em contextos universitários ainda é pouco pesquisada, e a estratégia mista de discussão de dilemas com persuasão narrativa nem sempre gerou os resultados esperados na promoção da aprendizagem moral baseada na empatia (Fernández-Caminero et al., 2023; Koopman & Seliga, 2021). Além disso, o impacto do KMDD na competência moral pode variar conforme o contexto e a forma específica de implementação (Kamila & Stastna, 2016). Portanto, mais pesquisas e adaptações desses métodos a diferentes ambientes educacionais são necessárias para maximizar seu potencial.

Conclusão

Integrar a Comunicação Não Violenta ao Método de Discussão de Dilemas de Konstanz cria uma sinergia poderosa que aprimora tanto o desenvolvimento moral quanto às habilidades comunicativas. Essa abordagem combinada não só melhora nossa capacidade de lidar com dilemas éticos, como também transforma nossas interações em várias esferas da vida, ao priorizar a empatia e o diálogo construtivo. Embora a integração da CNV ao KMDD ofereça inúmeros benefícios, é importante considerar desafios como a necessidade de treinamento intensivo para dominar as técnicas da CNV e a variabilidade da eficácia da integração, dependendo da disposição dos participantes em adotar práticas de comunicação não violenta. Ainda assim, o potencial para aprimorar habilidades morais e comunicativas torna essa integração uma abordagem promissora para ambientes educacionais e contextos de resolução de conflitos.

REFERÊNCIAS

AVICHAIL, T.; RUHRMAN, A.; EICK, N. C.; ESTLEIN, R.; & HALPERIN, E. . **Promoting solidarity based collective action through increasing hope using nonviolent communication**

intervention. Journal of Applied Social Psychology, 2024. Disponível em <https://doi.org/10.1111/jasp.13033>. Acesso em jan. 2025

FERNÁNDEZ-CAMINERO, G., ÁLVAREZ-CASTILLO, J. L., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, H., & ESPINO-DÍAZf, L. **Teaching morality as an inclusive competence in higher education: Effects of dilemma discussion and contribution of empathy**. Revista Espanola De Pedagogia, 2023. Disponível em: < https://doi.org/10.22550/rep81-3-2023-03>. Acesso em jan. 2025

HOLMSTRÖM, É. **Enhancing the effects of emotion-focused individual and couples therapy by nonviolent communication**. Person-Centered & Experiential Psychotherapies, 22(1), 23–40, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14779757.2022.2100809>. Acesso em dez. 2024

KAMILA, K., & STASNA, S. **Fostering Moral Competence With the Konstanz Method of Dilemma Discussion**. Psychology Research, April 2016, Vol. 6, No. 4, 242-249, 2016.

KANSKY, R., & MAASSARANI, T. F. **Teaching nonviolent communication to increase empathy between people and toward wildlife to promote human** – wildlife coexistence. Conservation Letters, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/conl.12862>. Acesso em dez 2024

KOOPMAN, S., & SELIGA, L. (2021). **Teaching peace by using nonviolent communication for difficult conversations in the college classroom**. Peace and Conflict Studies. Disponível em: <https://doi.org/10.46743/1082-7307/2021.1692>. Acesso em dez. 2024

MONTEIRO, L. S.; KYOTOKU, J. F.; RIBEIRO, B.; PINTO, C. T.; BRAZ, F. F.; & ROCHA, S. B. da. **A importância da comunicação não violenta (CNV) nas organizações públicas**. Femass, Macaé, v. 2, n. 2, p. 125–146, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47518/RF.V2I2.23>. Acesso em jan. 2025

SOFER, O. J.; DE HAAN, S.. **Nonviolent Communication: Mindfulness and compassion in relationships**. In: *Mindful Communication*. 1. ed. [S.l.]: Routledge, Cap. 2, 20 pgs, 2023 Acesso em: <https://doi.org/10.4324/9781003262008-2>. Acesso em jan. 2025

NOWAK, E., & URBANSKA, A. (2017). **Moral Competence and Aggression Prevention. Updating MCT Pilot Studies Inspired by Georg Lind's Book How to Teach Morality**. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit (2016). Disponível em: <https://doi.org/10.14746/EIP.2017.1.13>. Acesso em jan. 2025

PÉTRY, H. **La Communication Nonviolente comme pratique systémique de santé.** Hegel, v. 14, n. 2, p. 147–154, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/heg.142.0147>. Acesso em

ROSENBERG, M. B. **Nonviolent Communication: A language of life**. Encinitas: PuddleDancer Press, 2003.

DO INGRESSO À VIVÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta
Centro Universitário de Adamantina

TASSINARI, Bruna Nicole
Centro Universitário de Adamantina

IRIKAWA, Fabrine Hana
Centro Universitário de Adamantina

RESUMO

A integração dos estudantes na vida universitária desempenha um papel importante no seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, afetando a sua capacidade de aproveitar as oportunidades oferecidas pela universidade. Este estudo objetivou refletir acerca do sofrimento psíquico em estudantes universitários da graduação em Psicologia, destacando os possíveis impactos da adaptação ao ambiente acadêmico para assim verificar e compreender estratégias que auxiliassem o estudante diante dessa nova etapa. O estudo se configurou como exploratório, observacional e descritivo, sendo realizado com 47 estudantes do segundo termo, regularmente matriculados no Curso de Psicologia de um Centro Universitário, do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada com a aplicação do Questionário de Adaptação Acadêmica e do Questionário Sociodemográfico. Os resultados indicam que o sofrimento psicológico entre estudantes universitários está intrinsecamente ligado às diversas demandas do ambiente acadêmico, incluindo necessidades de adaptação e desafios de saúde mental. No entanto, a transição para a vida universitária também proporciona oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. O caminho para a adaptação ao ensino superior exige inúmeras mudanças na vida dos estudantes, das quais podem ser citadas: mudança de cidade, distanciamento dos pais, novas responsabilidades e relações, além de lidar com frustrações acadêmicas, diferentes comportamentos e didáticas dos professores. Desta forma, a investigação sobre a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário enfatiza a importância de considerar uma variedade de fatores, incluindo aspectos pessoais, contextuais e acadêmicos, bem como o apoio institucional nesta adaptação ao ensino superior.
Palavras-Chave: Adaptação Acadêmica; Ensino Superior; Graduação em Psicologia.

ABSTRACT

Students' integration into university life plays an important role in their personal and academic development, affecting their ability to take advantage of the opportunities offered by the university. This study aimed to reflect on psychological distress among undergraduate Psychology students, highlighting the potential impacts of adaptation to the academic environment, and thus verify and understand strategies to assist students in this new phase. The study was configured as exploratory, observational, and descriptive, and was conducted with 47 second-term students regularly enrolled in the Psychology program at a university center in the interior of the state of São Paulo. Data collection was conducted using the Academic Adaptation Questionnaire and the Sociodemographic Questionnaire. The results indicate that psychological distress among university students is intrinsically linked to the various demands of the academic environment, including adaptation needs and mental health challenges.

However, the transition to university life also provides opportunities for personal and professional development. The path to adapting to higher education requires numerous changes in students' lives, including moving to a new city, distancing from parents, new responsibilities and relationships, and dealing with academic frustrations and changing professor behaviors and teaching methods. Therefore, research on student adaptation to the university environment emphasizes the importance of considering a variety of factors, including personal, contextual, and academic aspects, as well as institutional support in this adaptation to higher education.
Keywords: Academic Adaptation; Higher Education; Undergraduate Psychology.

Introdução

Entender as experiências dos estudantes que acabaram de entrar na universidade é crucial, já que essas vivências iniciais desempenharam um papel vital na retenção e no êxito acadêmico (Andriola; Castro, 2021).

A instituição universitária configura-se como um espaço propício a uma diversidade de saberes, desempenhando um papel de cunho essencial na formação do conhecimento acadêmico, na progressão da carreira profissional e na ampliação das fronteiras intelectuais; a mesma dispôs de recursos dos quais puderam incentivar a criatividade e exercer influência na conformação da identidade nacional (Fernandes et al., 2012).

A mudança para a vida acadêmica parece representar uma experiência potencialmente estressante para jovens estudantes, podendo afetar como aproveitaram as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto em termos de formação profissional quanto de desenvolvimento psicossocial (Sahão, 2019).

Para o universitário, se fazer presente na instituição significa uma nova etapa de encarar as atividades acadêmicas e os estudos onde é esperado uma maior autonomia e maior responsabilidade que é o caminho da sua idade adulta (Farias; Almeida, 2020). Um comprometimento em relação à saúde mental dos estudantes universitários pode estar no ingresso ao ensino superior: necessidade de adaptação relacionada à moradia, ao suporte social, à autonomia, às exigências relacionadas ao conteúdo abordado nas disciplinas, entre outras (Padovani et al., 2014).

Para tanto, este estudo objetiva refletir acerca do sofrimento psíquico em estudantes universitários da graduação em Psicologia, destacando os possíveis impactos da adaptação ao ambiente acadêmico para assim verificar e compreender possíveis métodos que auxiliassem o estudante diante dessa nova etapa.

Metodologia

Este estudo se configurou como sendo exploratório, observacional e descritivo. Foi realizado com 47 estudantes do primeiro termo, regularmente matriculados no Curso de Psicologia de um Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo, tendo idade equivalente ou superior a 18 anos, de ambos os sexos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tendo nº. CAEE 79656924.8.0000.5496. A coleta de dados foi realizada com a aplicação do Questionário de Adaptação Acadêmica e do Questionário Sociodemográfico.

O Questionário de Adaptação Acadêmica (QAES) (Ilha; Santos; Queluz, 2020), composto por 40 perguntas, que objetivaram identificar a percepção de cada aluno considerando os âmbitos sociais, culturais, de estudos e emocionais, bem como eles lidavam com esses fatores. Também foi utilizado um instrumento sociodemográfico, com 20 perguntas, para coletar as informações econômicas, sociais e demográficas. Foi possível compreender mais sobre a vida pessoal, profissional e acadêmica, voltadas à instituição, ao curso, trabalho e atividades extraclasse.

O levantamento bibliográfico em bases de dados científicos foi realizado, a partir de trabalhos publicados em revistas, livros, bem como outras fontes que se fizeram necessárias, a fim de fundamentar o desenvolvimento da pesquisa. O trabalho de revisão bibliográfica visou analisar as principais publicações brasileiras na área e obter maior aprofundamento a respeito da temática. A análise foi representada por meio de gráficos e tabelas, que permitem melhor compreensão das informações coletadas com a pesquisa.

Resultados

Os instrumentos escolhidos visaram abordar as diversas dimensões que estavam envolvidas na adaptação dos universitários, fator de grande importância para entender até que ponto a sua saúde psíquica estava sendo afetada, durante essa nova fase. Para Dalbosco (2018), com o questionário sociodemográfico é possível coletar as informações econômicas, sociais e demográficas, que foram relacionadas à vida pessoal, profissional e acadêmica, voltadas à instituição, ao curso, trabalho e atividades extraclasse para ser possível uma ampla compreensão de todos os fatores presentes nessa etapa. Quanto ao Questionário Sociodemográfico, 78,72% são do sexo feminino, 49% têm 18 anos, 85,11% residem com mãe e/ou pai, 15% têm renda familiar entre R$ 3000,00 e R$ 3.999,00, 80,85% concluíram o ensino médio em instituição pública e 46,81% são os primeiros da família a cursarem o ensino superior.

No que diz respeito à participação em atividades de estágio não obrigatório, 12,77% (6 alunos) afirmaram que participam, enquanto 87,23% (41 alunos) responderam que não. Esses dados sugerem a necessidade de um maior esclarecimento sobre o conceito e as vantagens do estágio não obrigatório, de modo a incentivar os estudantes a buscarem essas oportunidades que podem enriquecer sua formação e facilitar a inserção no mercado de trabalho. Este estágio não obrigatório pode desempenhar um importante papel para a adaptação dos novos alunos na universidade, por ser uma oportunidade para se familiarizar com a prática profissional e se sentir mais agregado à universidade.

Sobre experiências anteriores com cursos superiores, 10,64% (5 alunos) já iniciaram outro curso, mas abandonaram; 8,51% (4 alunos) já concluíram outro curso, e 80,85% (38 alunos) afirmaram que este é o primeiro curso superior. Em relação ao trabalho remunerado, excluindo bolsas e estágios, 8,51% dos alunos (4 participantes) trabalham de 0 a 10 horas. Um percentual igual, de 8,51% (4 alunos), realiza atividades de 11 a 20 horas. Na faixa de 21 a 30 horas encontram-se 14,89% (7 alunos). Já 23,40% (11 alunos) trabalham de 31 a 40 horas. Entre aqueles que trabalham de 41 a 45 horas, 17,02% (8 alunos) estão nessa categoria e 34,04% (16 alunos) não informaram a carga horária de trabalho.

Quanto ao desempenho acadêmico, 4,26% (2 alunos) consideram que têm um aproveitamento inferior a 50%, 48,94% (23 alunos) de 50% a 79% e 48,81% (22 alunos) consideram seu aproveitamento acadêmico de 80 a 100%.

Em relação à escolaridade das mães, 14,89% (7 mães) são pós-graduadas, 27,66% (13 mães) têm ensino fundamental, 40,43% (19 mães) têm ensino médio e 17,02% (8 mães) têm ensino superior. Em relação aos pais, 8,51% (4 pais) possuem pós-graduação, 31,91% (15 pais) têm ensino fundamental, 42,55% (20 pais) têm ensino médio, 14,89% (7 pais) têm ensino superior e 2,13% (1 aluno) não informou a escolaridade do pai.

De acordo com Sousa e Fialho (2013), a escolha de uma profissão é um elemento central na construção do projeto de vida de um indivíduo. A análise dos dados selecionados da dimensão F1, revelam que uma significativa porcentagem dos alunos, 27,66% ao dizerem que concordam e 34,04%, quando dizem que concordam totalmente que se encontram cursando o ensino superior que sempre almejaram. Essa satisfação com a escolha do curso é um indicativo do alinhamento entre as aspirações pessoais dos estudantes e as oportunidades que a formação acadêmica pode proporcionar. Ressaltam que a escolha profissional deve ir além de aspectos financeiros ou do ambiente de trabalho; ela deve envolver uma reflexão mais profunda sobre o tipo de vida que se deseja levar e como se cogita contribuir para a sociedade. Assim, a crença na realização profissional, expressada por 40,43% dos estudantes que concordaram e 48,94% que concordam plenamente com a possibilidade de alcançar seus objetivos na área escolhida,

reflete um comprometimento não apenas com a carreira, mas com um projeto de vida que busca crescimento e desenvolvimento contínuo.

A satisfação e a confiança dos alunos em relação às suas escolhas acadêmicas não apenas influenciam sua motivação e engajamento no ambiente universitário, mas também fortalecem a conexão entre seus cursos e suas aspirações profissionais. Ao optarem por uma formação que está ao encontro de seus interesses e valores, os alunos estão, de fato, construindo um projeto de futuro que pode contribuir para suas realizações pessoais e para a sociedade (Sousa; Fialho, 2013). Como a adaptação acadêmica é um período caracterizado por intensas transformações, pode ser significativamente facilitada quando o estudante está matriculado em um curso que corresponde às suas aspirações pessoais e profissionais. Aqueles que ingressam no curso dos seus sonhos e acreditam em seu potencial de realização profissional tendem a enfrentar esse processo de maneira mais positiva.

Portanto, os dados obtidos não apenas destacam a relevância da escolha do curso superior na formação da identidade profissional dos alunos, mas também a importância de essa escolha ser informada, consciente e alinhada com suas expectativas de vida. Esse alinhamento é necessário para que os estudantes não apenas alcancem suas metas profissionais, mas também se sintam realizados e preparados para intervir de maneira significativa no mundo que os cerca, promovendo um impacto positivo na sociedade.

Na dimensão F2 - Social, a análise de perguntas selecionadas revela que, apesar das divergências de pontos de vista típicas em um ambiente acadêmico, os alunos relatam uma convivência harmoniosa com os amigos que formaram na universidade. Os dados obtidos mostram que 59,57% dos entrevistados se sentem próximos de seus grupos de amigos, enquanto 38,30% afirmam concordar plenamente com essa percepção.

Quanto à satisfação com as amizades, 55,32% dos participantes expressaram concordância, enquanto 29,79% indicaram uma concordância total. Esses resultados podem indicar uma parcela significativa se sente integrada socialmente, o que é um indicativo positivo de um ambiente acadêmico favorável. Essa integração sugere não apenas a existência de laços de ajuda, mas também destaca a importância do suporte mútuo entre os colegas, essencial para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. A construção de relacionamentos saudáveis durante a formação universitária pode contribuir para a resiliência dos alunos, impactando positivamente suas experiências e resultados ao longo da trajetória acadêmica.

Além disso, um ambiente colaborativo facilita o compartilhamento de conhecimentos e experiências, promovendo um aprendizado mais enriquecedor e uma vivência universitária mais gratificante. A pesquisa realizada condiz com a afirmação de Teixeira et al. (2008), que enfatiza que como

os alunos se integram ao ambiente do ensino superior influencia diretamente a capacidade de aproveitamento das oportunidades que a universidade oferece. Aqueles que estabelecem uma integração acadêmica e social desde o início do curso tendem a desenvolver-se tanto intelectualmente quanto pessoalmente. Então essa integração positiva entre a turma, tende a influenciar positivamente o processo acadêmico.

Segundo a análise das respostas de uma questão selecionada sobre se sentir triste e abatido da dimensão F3 - adaptação pessoal emocional, Barreto (2020), aponta que as expectativas idealizadas sobre a vida universitária podem interferir diretamente na saúde psicológica dos estudantes, especialmente quando há uma dissonância entre essas expectativas e a realidade. Tal frustração pode se manifestar em estados emocionais negativos, como tristeza e abatimento, o que é corroborado pelos dados coletados. Embora 27,66% (13 alunos) discordem e 14,89% (7 alunos) discordam totalmente de que se sentiram tristes ou abatidos recentemente, uma parcela significativa dos alunos parece estar indecisa ou neutra quanto a esse sentimento, com 31,91% (15 alunos) não discordando nem concordando. Isso pode refletir um estado emocional ambivalente, possivelmente causado por fatores de adaptação à vida universitária.

Barreto (2020), também indica, que a presença de estressores na vida acadêmica pode influenciar negativamente o humor dos estudantes, o que pode explicar os 23,40% (11 alunos) que concordam e os 2,13% (1 aluno) que concordam totalmente com a afirmação de que se sentiram tristes ou abatidos. Estressores como a pressão por desempenho, a adaptação à nova autonomia e responsabilidades, e as demandas sociais podem desencadear sentimento de frustração e tristeza, e em casos mais graves, podem evoluir para transtornos como a depressão. Segundo Barreto (2020), a depressão é caracterizada pela perda de interesse em atividades cotidianas e prazerosas, interferindo diretamente na capacidade de adaptação dos estudantes.

Nesta mesma dimensão, também percebemos que 29,79% (14 alunos) concordam que se sentiram mais ansiosos, enquanto 23,40% (11 alunos) concordam totalmente. Esses números revelam que mais da metade dos alunos percebeu um aumento nos sintomas de ansiedade. Carvalho et al. (2015), descreve como estudantes com transtorno de ansiedade frequentemente exibem atitudes passivas em seus estudos, como desinteresse, mau desempenho em provas e trabalhos, além de sintomas psicológicos como nervosismo, pânico e esquecimento em avaliações. A ansiedade também pode desencadear sintomas fisiológicos, como sudorese, aumento da frequência cardíaca e dores de estômago.

Portanto, os dados demonstram considerável porcentagem de graduandos que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação de que se sentiram mais ansiosos na última semana. Esse aumento de ansiedade pode estar associado à pressão acadêmica e aos desafios que os alunos enfrentam,

como avaliações e prazos para trabalhos, que frequentemente desencadeiam esses sintomas físicos e emocionais. Por outro lado, 17,02% (8 alunos) discordam e 10,64% (5 alunos) discordam totalmente, indicando que uma parcela dos alunos não experimentou ou não percebeu aumento na ansiedade. Isso pode sugerir que esses alunos lidam melhor com as exigências acadêmicas ou têm mecanismos de enfrentamento mais eficazes. Além disso, 19,15% (9 alunos) não concordam nem discordam, o que pode refletir uma percepção neutra, possivelmente indicando que esses alunos estão em um estado de transição, ou que não perceberam uma mudança significativa em seus níveis de ansiedade.

Ressaltamos que a ansiedade interfere no desempenho e no bem-estar dos estudantes, e os dados coletados sobre o aumento de ansiedade confirmam essa realidade. A alta porcentagem de alunos que relataram sentir-se mais ansiosos sugere que a ansiedade pode estar prejudicando a concentração, a execução de trabalhos e o desempenho geral, conforme mencionado no estudo. Dessa forma, contextualizando os dados, foi possível compreender que a ansiedade afeta os alunos, tanto psicologicamente quanto fisicamente, influenciando suas respostas.

Os resultados da pesquisa, incluída na dimensão F4-estudo, demonstram que os estudantes têm um alto nível de comprometimento com os estudos: 42,55% (20 alunos) concordam que se esforçam para obter bons resultados, e 31,91% (15 alunos) concordam totalmente. Nenhum aluno discorda dessa afirmação, o que indica que o grupo está motivado e focado em alcançar o sucesso acadêmico. Esse esforço pode ser explicado pelos fatores discutidos por Santos et al. (2011), como a interação entre o estudante e o sistema acadêmico da instituição, sendo um processo contínuo ao longo da graduação, que influencia o compromisso do aluno com sua formação.

Além disso, Guimarães e Boruchovitch (2004) destacam que o ambiente universitário, além de ser um espaço de aprendizagem, é um local de socialização que favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Esse ambiente de estímulo e apoio, somado à influência de professores e à organização do currículo, desempenha um papel importante na motivação dos alunos. As ações dos professores, como desenvolvem as atividades de aprendizagem e organizam o contexto acadêmico, são elementos essenciais que moldam o envolvimento dos alunos e o nível de esforço que eles aplicam em seus estudos (Almeida; Soares, 2003). Os 25,53% (12 alunos) que não discordam nem concordam podem estar em uma fase de adaptação ou enfrentando circunstâncias pessoais, ou acadêmicas que dificultam seu engajamento total, sugerindo uma variabilidade no grau de comprometimento entre os estudantes.

Com os resultados obtidos na dimensão F5-institucional, temos a indicativa de que a maioria dos alunos concorda (57,45%) ou concorda totalmente (23,40%) com o apreciamento dos espaços universitários, enquanto 4,26% discordam ou mantém uma postura neutra (14,89%). Essa distribuição

pode ser analisada à luz do entendimento de que o ambiente físico não é um elemento separado das vivências humanas, mas sim parte integrante das experiências subjetivas e objetivas dos indivíduos. Segundo Ingold (2000), o ambiente é um campo dinâmico, construído pelas interações que estabelecemos com ele, o que sugere que a satisfação dos alunos com os espaços da universidade está diretamente relacionada à forma como esses ambientes facilitam ou dificultam essas interações.

O espaço físico das salas de aula, corredores e outros ambientes universitários podem, portanto, influenciar não apenas o conforto, mas também as relações e o bem-estar dos estudantes no ambiente acadêmico. Quando 80,85% dos alunos declaram que concordam ou concordam totalmente com a qualidade dos espaços, podemos inferir que esses locais promovem uma vivência satisfatória e enriquecedora, tanto em termos sociais quanto em termos de percepção pessoal. A relação entre o indivíduo e o ambiente, como sugerido na pesquisa, é influenciada por aspectos socioculturais e características pessoais, explicando as variações nas respostas.

Para aqueles que se mantêm neutros ou discordam, isso pode refletir uma divergência na forma como esses alunos vivenciam o ambiente, seja por fatores pessoais ou socioculturais, que podem afetar sua percepção de conforto e usabilidade desses espaços. Assim, as respostas podem refletir a complexa relação que os indivíduos estabelecem com o ambiente físico, de acordo com suas necessidades e expectativas.

Os orientadores, profissionais ou psicólogos que atuam em serviços de apoio a estudantes universitários poderiam incentivar o desenvolvimento de diversas estratégias que podem auxiliar no enfrentamento deste processo. Oliveira, Dias e Piccolotoll (2013) apresentam que este incentivo poderia ocorrer por meio de duas iniciativas: a primeira seria promover, divulgar e incentivar o uso dos recursos já oferecidos (ou que poderiam ser disponibilizados) pela universidade, como atendimentos individuais e em grupo voltados ao controle da ansiedade, humor e estresse. A participação dos estudantes nesses atendimentos pode favorecer o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento com foco na regulação do humor, além de contribuir para o bem-estar físico e psicológico dos alunos, um dos aspectos da adaptação acadêmica. A segunda ação seria a criação de grupos para calouros, permitindo que compartilhem as dificuldades enfrentadas ao ingressarem no ensino superior. Essa troca de experiências poderia não só auxiliar no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento com foco na resolução de problemas, mas também fortalecer uma rede de apoio, facilitando, assim, a adaptação acadêmica (Oliveira; Dias; Piccolotoll, 2013).

Conclusão

A adaptação acadêmica emerge como um fenômeno complexo, o que impacta de maneira significativa a vida dos estudantes, influenciando suas trajetórias pessoais e profissionais. O presente estudo, realizado com alunos do segundo termo do curso de Psicologia de um Centro Universitário, por meio da utilização de um questionário sociodemográfico e do QAES nos permitiu cumprir com os objetivos estabelecidos e explorar dimensões fundamentais da experiência universitária, incluindo carreira (F1), social (F2), adaptação pessoal emocional (F3), estudo (F4) e institucional (F5).

A análise da distribuição etária revela que a maioria dos participantes está inserida na faixa etária típica, 18 anos, para o ingresso no ensino superior, com predominância de alunos solteiros. Esta configuração demográfica sugere um contexto de transição e formação de identidade, onde as expectativas acadêmicas e profissionais se tornam centrais. A presença considerável de alunos que são os primeiros de suas famílias a ingressar em uma instituição de ensino superior evidencia um forte desejo de ascensão social e novas oportunidades, embora também intensifique as pressões emocionais e as expectativas familiares, reflete.

Desta forma, para proporcionar uma experiência acadêmica mais positiva, é fundamental que as instituições adotem uma abordagem integrada, que atenda às múltiplas necessidades dos alunos e promova um ambiente no qual todos possam desenvolver seu potencial integral.

Este estudo evidencia a interconexão entre as dimensões de carreira, social, adaptação pessoal, emocional, estudo e institucional, sublinhando a complexidade da adaptação acadêmica. A compreensão aprofundada dessas dimensões é fundamental para que as instituições de ensino superior implementem estratégias eficazes que favoreçam um processo de transição mais saudável e satisfatório para os alunos.

A adaptação acadêmica dos estudantes é um processo repleto de desafios interligados que, em conjunto, podem criar uma carga emocional significativa. Muitos alunos enfrentam altos níveis de ansiedade e estresse, mesmo quando seu desempenho acadêmico é satisfatório, revelando a necessidade urgente de suporte psicológico e emocional por parte das instituições de ensino. As pressões resultantes de expectativas pessoais e familiares podem agravar essa situação, destacando a importância de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Além disso, a importância das relações sociais é evidente, uma vez que a participação em atividades práticas e de extensão se mostra limitada, o que pode levar a um sentimento de isolamento. Essa falta de engajamento não apenas impacta a adaptação ao ambiente acadêmico, mas também limita a oportunidade de desenvolver conexões profissionais fundamentais para a experiência universitária. Os estudantes

demonstram um forte comprometimento com suas atividades acadêmicas, refletindo uma motivação notável para superar barreiras relacionadas à sua origem. No entanto, a carência de experiências práticas pode prejudicar a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades essenciais.

A diversidade nas percepções sobre o suporte institucional indica que, enquanto alguns alunos se sentem bem acolhidos, outros carecem dos recursos necessários para uma adaptação bem-sucedida. Essa disparidade sugere a necessidade de que as instituições reavaliem suas políticas de acolhimento, visando garantir que todos os estudantes, especialmente aqueles que são os primeiros em suas famílias a acessar o ensino superior, tenham as condições adequadas para prosperar.

O caminho para a adaptação exige inúmeras mudanças na vida dos estudantes, como: mudança de cidade, distanciamento dos pais para aqueles de outra cidade, novas responsabilidades e relações. É necessário lidar com novas frustrações acadêmicas, com diferentes comportamentos e didáticas dos professores. Novas normas são implantadas, fazendo com que tudo seja novo para o estudante, o que para alguns, resultava em sofrimento psíquico.

A pesquisa realizada possibilitou demonstrar de forma mais concreta nos desafios que podem afetar os estudantes frente a todo esse novo processo acadêmico. Após a investigação teórica do tema que estava sendo abordado, foi possível evidenciar que dar início às atividades em campo era essencial, ainda hoje a adaptação dos jovens na universidade, e os problemas que os mesmos precisavam encarar, não eram estudados com demasiada frequência.

A adaptação acadêmica não se limita apenas ao desempenho nas disciplinas, mas envolve uma série de fatores que influenciam a experiência do estudante, incluindo seu bem-estar emocional e a construção de redes sociais significativas. Assim, é essencial que as universidades promovam programas de suporte psicológico que abordam as particularidades emocionais enfrentadas pelos alunos, especialmente aqueles que são os primeiros em suas famílias a acessar a educação superior. Além disso, a promoção de atividades sociais e de extensão pode proporcionar oportunidades valiosas para a integração e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Portanto, o fortalecimento das práticas institucionais, com foco no acolhimento e na inclusão, é igualmente vital. É imperativo que as instituições reconheçam e atendam às diversas necessidades de sua comunidade estudantil, criando um ambiente que valorize a diversidade e a singularidade de cada aluno. Ao priorizar a saúde emocional dos estudantes, as universidades não apenas favorecem sua adaptação acadêmica, mas também potencializam seu sucesso futuro, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, preparados e resilientes. Assim, garantir uma experiência universitária enriquecedora e

equilibrada requer um esforço coletivo, envolvendo não apenas a comunidade acadêmica, mas também as famílias e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. **Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 110, p. 135-159, jan. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nqZZQwNrqFwffVBcNF79btb/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 20 fev. 2024.

BARRETO, Sylvia. Depressão em jovens universitários. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 9, n. 1, p.6-8, 2020.

CARVALHO, Eliani Alicrim de et al. Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior. **Ciência, Cuidado e saúde** v.14, n. 3, p. 1290-1298, 11 out. 2015.

DALBOSCO, Simone Nenê Portela. **Adaptação acadêmica no ensino superior: estudo com ingressantes**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, 2018. Disponível em: https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

FARIAS, Ana Amália G. de Barros Torres; ALMEIDA, Leandro S. A**daptação Acadêmica de Estudantes do 1° Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade,** Campinas, 2020.

FERNANDES, Marcelo Costa et al. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista** [online], v. 28, n. 4, pp. 169-194, 2012.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínsecados estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

ILHA, Vanessa Domingues; SANTOS, Acácia Angeli dos; QUELUZ, Francine Ferraresi Rodrigues. Propriedades Psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) em Estudantes Universitários Finalistas. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 57, p. 41, 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4596/459664769004/html/. Acesso em: 23 set. 2024.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia; PICCOLOTO, Neri Maurício. Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 10-18, jun. 2013.

SAHÃO, Fernanda Torres. **Saúde mental do estudante universitário: comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino superior.** Londrina, 2019. Disponível em: http://www.uel.br/pos/pgac/wp-

content/uploads/2019/08/Saude-mental-do-estudante-universitario-comportamentos-que-favorecem-a-adaptacao-ao-ensino-superior.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 15, n. 2, p. 283-290, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200010. Acesso em: 31 out. 2024.

SOUSA, Juliana Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza**. Escolha profissional: por que é tão difícil escolher uma profissão?** In: Encontro Cearense de História da Educação, 12.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 2., 26 a 28 set. 2013.

PADOVANI, Ricardo da Costa et al. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 10, n. 1, p. 02-10, 2014.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. **Adaptação à universidade em jovens calouros.** Psicologia Escolar e Educacional [online], v. 12, n. 1, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2024.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO ANGOLANA

Pedro Sacuacha David
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Viviane Rodrigues
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Arminda Donana Mendes
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
Este artigo teve por objetivo realizar uma análise documental, considerando as principais leis angolanas que garantem a formação de professores e o direito à educação para todos, com ênfase no público-alvo da Educação Especial, desde o contexto histórico e a trajetória do processo pós-independência até os dias atuais. Como método, utilizou-se uma pesquisa documental em que se analisou os seguintes documentos legislativos que foram objeto deste estudo: Constituição da República de Angola de 2010; Lei nº 187/17, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar; Lei complementar n.º 32/20, que altera a Lei nº 17/16- Lei de Bases do Sistema de educação e ensino. Os diplomas legais estudados apontam para o caminho da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, porém, conclui-se que é preciso rever o acesso dos estudantes, os recursos didáticos e a melhoria das infraestruturas.

Palavras-chave: Educação Especial; Legislação de Angola; Educação Inclusiva; Formação de professores.

ABSTRACT
This article aimed to carry out a documentary analysis, considering the main Angolan laws that guarantee teacher training and the right to education for all, with an emphasis on the target audience of Special Education, from the historical context and the trajectory of the post- independence to the present day. The documents that were the subject of this study stand out: Constitution of the Republic of Angola of 2010; Law No. 187/17, which provides for the National Special Education Policy aimed at School Inclusion; Complementary Law No. 32/20, which amends Law No. 17/16 - Basic Law of the Education and Teaching System. The legal diplomas studied point to the path of special education from the perspective of inclusive education, however, it is necessary to review student access, teaching resources and the improvement of infrastructure.

Keywords: Special Education; Legislation of Angola; Inclusive Education; Teacher training.

Introdução

A República de Angola está localizada na costa ocidental da África, com uma extensão territorial de 1.246.700 km² e uma população estimada em cerca de 20,8 milhões de habitantes. Contudo, em 2019

o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Angola foi considerado baixo, com o país ocupando a 149ª posição entre 189 nações avaliadas, apesar do crescimento econômico que experimentou nos anos seguintes (ONU, 2019).

Considerando brevemente os principais aspectos históricos, a Angola permaneceu por quatrocentos anos como colônia de Portugal. A partir dos estudos de Rizzi (2005), Correia (1996) e de Chambal, Rafante e Selingardi (2015), entre os anos de 1950 e 1970, três movimentos nacionalistas surgiram com o objetivo de libertar o país do domínio colonial. A independência de Angola foi finalmente alcançada em 11 de novembro de 1975. No entanto, a independência não trouxe paz ao país, pois os três movimentos se voltaram uns contra os outros, desencadeando uma guerra civil que durou 27 anos.

A guerra civil, conforme o relato dos autores acima citados, foi agravada pela intervenção direta de exércitos de países vizinhos e pela participação indireta de superpotências como os Estados Unidos e a antiga União Soviética. A guerra continuou até 2002, quando o líder Jonas Savimbi, foi morto em combate, e um cessar-fogo foi formalizado. O conflito civil deixou um saldo trágico: cerca de 2 milhões de mortos, 1,7 milhão de refugiados e milhares de pessoas mutiladas por minas terrestres (Rizzi, 2005; Correia, 1996; Chambal; Rafante; Selingardi, 2015).

A partir do exposto, a configuração da educação como um direito de todo cidadão inicia-se tardiamente neste país. No contexto angolano, a educação não deve ser abordada sob uma única perspectiva; necessita-se considerar o processo de implementação desse direito ao longo do tempo, pois a história explica a configuração das propostas educativas atuais.

O sistema colonial em Angola não contemplava a educação especial em sua estrutura ou matriz. A escolarização era patrimônio da classe dominante e de poucos que lhes fossem convenientes. A organização de meios específicos para que pessoas com deficiência tivessem acesso ao currículo teve início apenas em 1972, com uma iniciativa pontual e particular de ensinar aproximadamente dez alunos com deficiência visual na escola Óscar Ribas, com enfoque na habilitação e reabilitação profissional. É fundamental realizar uma breve incursão no processo de independência, o qual tinha como primeiro objetivo o desenvolvimento do capital humano, com foco principal na alfabetização de todos os cidadãos. Esse paradigma visava implantar uma mentalidade cultural e educativa propriamente angolana.

A partir de 1990, como apontam Chambal, Rafante e Selingardi (2015), Angola, Brasil e Moçambique, entre outros, buscaram implementar políticas educacionais voltadas para o processo de educação inclusiva, tendo como base documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), “elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em

Jomtien, Tailândia, em 1990, promovida pelas agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial" (p. 8).

A educação é um direito fundamental de todos, consagrado na Constituição da República de Angola que destaca em seu artigo 6º que a educação tem caráter democrático. Portanto, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos de acesso e frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas (Angola, 2010).

A problemática sobre o público-alvo da educação especial (PAEE) nem sempre foi alvo de debates, especialmente entre pessoas com menor escolaridade, tal como ocorre atualmente. Referências oficiais afirmam que o ensino formal em Angola esteve sempre ligado às missões religiosas protestantes e católicas, cujos papéis não se restringiam à transmissão do Evangelho, mas incluíam também a formação intelectual.

> O ensino em Angola, teve início nos séculos XVI e XVII, portanto muito antes do atual território constituir-se em uma unidade. No decorrer da sua presença no Reino do Kongo, os padres católicos presentes na Corte do M`Banza Kongo empenharam-se em divulgar não apenas o cristianismo, mas também a língua portuguesa e a correspondente escrita, bem como rudimentos de matemática (Zau, 2009, p. 35).

Duas questões são colocadas para entendermos o processo de inclusão no contexto acadêmico atual: Quais documentos legislacionais estão sendo implementados para a promoção da educação inclusiva no sistema de ensino angolano referente ao público-alvo da Educação Especial?

A partir do exposto, tem-se como objetivo realizar uma análise documental, considerando as principais leis angolanas que garantem a educação inclusiva, com ênfase no público-alvo da Educação Especial, desde o contexto histórico e a trajetória do processo pós-independência até os dias atuais.

Metodologia

O tipo de pesquisa utilizada neste estudo foi a pesquisa documental, com a finalidade de realizar a análise das principais legislações educacionais angolanas que contemplam a proposta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Compreende-se, a partir da pesquisa documental, que:

> Os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45-46).

Compreendendo as principais leis angolanas que consagram o direito à educação para todos, e, em particular, para o público-alvo da Educação Especial, considerando o contexto histórico e a trajetória

do processo até a atualidade, pode-se vislumbrar o cenário atual dos direitos desse público em relação à garantia de acesso à educação.

A busca foi realizada na plataforma Lex angola: https://lex.ao/, que disponibiliza acesso gratuito ao Direito Angolano, com informações jurídicas atualizadas. Foram selecionados os documentos que apresentavam a temática "Educação Especial" e/ou "Educação Inclusiva" e/ou "Pessoas com Deficiência" e/ou "Público-alvo da Educação Especial". Destacam-se as principais leis que foram objeto de análise desse estudo: Constituição da República de Angola de 2010; Lei nº 187/17, de agosto de 2017, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar; Lei complementar n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020 que altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro- Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino.

Resultado e Discussão

O estudo foi desenvolvido a partir da análise documental de decretos presidenciais e artigos, todos voltados à problemática da Educação Especial. Observa-se, a partir dos resultados, que anteriormente à 2010, o processo de integração possibilitou o convívio entre os alunos público-alvo da educação especial com os outros alunos, porém era insuficiente para garantir a escolarização dessas pessoas e o acesso à escola pela maioria das pessoas com deficiência.

Com a utilização de novas metodologias e equipamentos específicos, houve uma melhora substancial no atendimento desses alunos. Apesar disso, as escolas ainda não estavam suficientemente preparadas, especialmente no que diz respeito à capacidade técnica e profissional. No entanto, esse processo constituiu a base para o início da criação de condições adequadas. Nas palavras de Bezerra e Antero (2020, p. 2), percebe-se como:

> público da educação especial aquelas pessoas que possuem limitações motoras, cognitivas, síndromes variadas, linguísticas, altas habilidades, particularidades mentais, de natureza física, sensorial ou intelectual, podendo delimitar seu desenvolvimento na escola.

Durante esse processo, não se discutia muito o aspecto da educação inclusiva, que se inicia somente após 2010, e provavelmente havia pouco conhecimento, por parte dos profissionais, sobre educação especial. Pode ter havido pequenos grupos de alunos com limitações motoras, porém, a Educação Especial não era um tema debatido nesse momento.

a. Princípios básicos: Educação como Direito de todos

As mudanças a caminho da educação inclusiva começaram somente após a Constituição da República de Angola, em 2010. Na própria Constituição da República de Angola há a defesa pela igualdade e equidade, como se observa em seu artigo 23.º, estabelece que "todos são iguais perante a Constituição e a lei", dessa forma, "ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica, social e profissional" (Angola, 2010, p. 14).

Entende-se que a pessoa com deficiência não pode ter o seu acesso à escola negado como justificativa o fato de ter deficiência, ou seja, não pode ser prejudicada ou privada do direito de estudar decorrente de sua deficiência. Dessa forma, o poder público deve garantir este direito.

Em contrapartida, a própria Constituição da República de Angola: Artigo 83, inciso 4, enfatiza que: "O Estado fomenta e apoia o ensino especial e a formação técnico-profissional para os cidadãos com deficiência" (Angola, 2010, p. 28), fazendo uma única menção ao processo de escolarização do PAEE. Não compreendem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Entende-se que há uma especificidade voltada à escolarização do PAEE, porém numa perspectiva de segregação, considerando o ensino especial como separado da escola comum. Neste mesmo inciso, percebe-se a preocupação com a formação visando a empregabilidade e vida profissional da pessoa com deficiência.

A educação, como um direito de todos, era um aspecto excludente para essa parcela da sociedade. Reconhecer as diferenças individuais e conviver com a diversidade é valorizar todas as experiências, considerando cada pessoa como um ser único e importante.

Assim como em outros países, a Constituição Republicana de Angola se respalda em convênios e documentos oficiais resultantes de debates de âmbito mundial, para o reconhecimento e garantia da educação como um direito humano consagrado, conforme expresso na Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, na Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, e na Declaração de Salamanca, em 1994.

Dessa forma, entende-se que debater sobre este assunto é uma maneira de encontrar mecanismos necessários para refletir sobre os desafios impostos pela legislação referente ao público-alvo da educação especial. Todavia, acredita-se que a educação, enquanto chave para o desenvolvimento humano, deve estar atrelada aos desígnios e ao respeito pelos direitos fundamentais. Por isso, considera-se de grande

importância analisar, com profundidade, os aspectos que regem as leis do funcionamento adequado da educação destinada ao público-alvo da educação especial em Angola.

É fundamental que as leis não sejam vistas apenas de forma transversal, mas também em sua materialização e cumprimento integral, para que as pessoas compreendam que atender o público-alvo da educação especial não é um favor, mas sim um direito que lhes é garantido nos mais variados contextos.

Discutir a legislação em Angola voltada para a educação inclusiva do público-alvo da educação especial, como pessoas com Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, auditiva, visual e física, altas habilidades e superdotação nas escolas comuns, é reafirmar o direito à escolarização.

O Decreto Presidencial nº 187/17, de agosto de 2017, institui a Política Nacional de Educação Especial, orientada para a inclusão escolar, mudando a concepção de que as pessoas com deficiência deveriam receber um ensino segregado dos demais alunos, caminhando na perspectiva da educação inclusiva, define os seguintes objetivos:

> Definir directrizes e estratégias de acção para que as redes de ensino angolanas assegurem o direito de acesso à uma educação de qualidade para todos sem excepção com particular destaque aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades, nas escolas comuns (Angola, 2017, s.p).

Neste documento observa-se que a escola comum se torna a referência para a escolarização do PAEE, e que estes devem ter acesso, como direito constituído, à uma educação de qualidade como todas os outros estudantes. Além disso, o referido documento também instituiu o Instituto Nacional de Educação Especial para Inclusão Escolar, que aprova o Estatuto da modalidade de Educação Especial em Angola:

> No artigo 3°, consagra o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), com personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial. É definido como o órgão do Ministério encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa relativa às crianças, adolescentes e jovens com deficiência, no sentido da melhoria do seu desempenho físico e psíquico, com vista a possibilitar-lhes a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades que permitam ou facilitem a sua integração ou reintegração e inclusão na vida social (Angola, 2017, s.p.).

Assim, a educação especial enquanto modalidade de ensino do sistema educativo angolano está inserida nas atribuições gerais do INEE, das quais se destacam:

> a) Propor a formulação de políticas referentes a modalidade, visando a melhoria da qualidade de ensino; b) Promover e coordenar a implementação de programas e procedimentos em matéria de educação e ensino na perspectiva inclusiva; c) Promover e coordenar acções de investigação científica no domínio da educação especial, em colaboração com os demais Departamentos Ministeriais e com o sector privado; d) Exercer a fiscalização da execução das orientações técnicas e metodológicas sobre o funcionamento do sistema e da organização e gestão dos estabelecimentos de ensino" (Angola, 2017, s.p.).

No contexto atual angolano, é fundamental abordar a educação especial sob uma perspectiva inclusiva, especialmente em uma realidade que esteve mergulhada em conflitos armados, nos quais não se podia dar importância ou sequer discutir os direitos do PAEE.

Este cenário mudou e hoje compreende-se, a partir dos documentos legais, que toda a população Angola necessita reconhecer que o PAEE tem direito à educação como todos os cidadãos angolanos. A partir dessa concepção, com uma sociedade consciente, as políticas públicas se efetivarão e seguirão no caminho de aprimorar o atendimento educacional ao PAEE, por meio de estratégias pedagógicas, infraestruturas adequadas, recursos humanos adequados para a formação e escolarização do PAEE (Instituto Nacional de Educação Especial, 2017, s.p.).

b. Políticas públicas e implementação do processo de Educação Inclusiva

Importa enfatizar que, do ponto de vista do ordenamento jurídico, a educação angolana é regida pela Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, que estabelece os princípios e bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Posteriormente, essa lei foi alterada com algumas adequações pela Lei Complementar n.º 32/20, de 12 de agosto. Nessas leis, destaca-se o Art. 9º, que consagra o princípio da universalidade, estabelecendo o seguinte:

> O Sistema de Educação e Ensino tem um caráter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação (Angola, 2016, s.p.).

Diante desse contexto, segundo Carneiro (2012), a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola deve compreender, acolher e respeitar a diversidade. A instituição de ensino precisa se reorganizar para receber todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, cumprindo assim seu papel social. Portanto, é necessário garantir a todos os alunos um acesso equitativo, de modo que possam alcançar seus objetivos e se desenvolver em suas aprendizagens, obtendo assim oportunidades iguais na vida e no mercado de trabalho.

Pode-se compreender que a política angolana tem contribuído para o crescimento e desenvolvimento do país, criando um órgão estatal encarregado de atender o PAEE, sejam elas transitórias ou permanentes. Além disso, entre suas atribuições está a formulação de estratégias de intervenção que visem à melhoria e ao desenvolvimento dessa modalidade. Entretanto, não pode se manter alheia aos acontecimentos e mudanças no campo da Educação Especial no mundo.

Segundo uma pesquisa realizada em 2000 pelo INEE, constatou-se que 34% das crianças em Angola têm algum tipo de deficiência. Nesse contexto, foram elaborados projetos de orientação para o desenvolvimento da Educação Especial, incluindo a criação do Plano Curricular de Formação de Professores em Educação Especial, o Projeto de Uniformização da Língua de Sinais Angolana, a proposta de criação de salas de atendimento especializado, a criação de centros de acompanhamento da aprendizagem para alunos PAEE, e a adaptação do currículo escolar para adequá-lo a esses alunos (Tchantchalam *et al*., 2020).

Quanto às matrículas do PAEE no sistema de ensino angolano, constata-se que no ano de 2008, estavam matriculados 18.439 alunos, em 2014, o número de matrículas alcançou o total de 28.467 alunos. Considerando as matrículas no ano de 2014, em relação PAEE matriculados nas escolas especiais e escolas comuns, há predominância de alunos com deficiência intelectual, num total de 8.237 alunos, seguida da deficiência auditiva, com 6.990 alunos; deficiência física com 3.134 alunos; deficiência visual, com 2.868 alunos; transtornos de conduta com 2.374 alunos; transtornos globais de desenvolvimento, com 1.800 alunos; deficiência múltipla, com 1.707 e, por último, alunos com problemas graves de linguagem num total de 1.357 alunos. Observa-se um aumento do número de alunos do PAEE quando se refere à matrícula e acesso à escola, decorrente das políticas públicas voltadas à esta temática (Angola, 2017).

A adesão de Angola à Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu uma nova perspectiva de educação especial para todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, termo que se refere a toda criança ou jovem com necessidades específicas em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

O PAEE tem o direito de frequentar escolas regulares de educação e ensino, que, numa perspectiva de escola inclusiva, buscam oferecer respostas diferenciadas às necessidades de cada aluno. A regra é a inclusão no ensino regular, sendo a transferência para escolas especiais uma exceção, adotada apenas quando todos os meios para manter o aluno no ambiente escolar comum foram esgotados.

c. Formação de Professores e Profissionais de Apoio

A política pública de massificação da formação de quadros começou no período pós-independência, quando o governo da República Popular de Angola compreendeu a importância do setor para o desenvolvimento do país e de sua população. Dessa forma, dedicou-se a um novo sistema de

educação e ensino que não incorporasse, em seus objetivos e princípios, os signos da política educacional colonial.

Nesse contexto, portanto, é que foi promulgada a Lei nº 4/75, de 9 de dezembro de 1975, um mês após a independência, que consagrava a nacionalização do ensino (Nguluve, 2006). Os objetivos imediatos dessa lei eram transformar o sistema de educação em um instrumento do Estado e substituir todo o aparelho colonial de educação e ensino, promovendo uma educação voltada para o povo (escolas para todos), uma vez que as autoridades coloniais não haviam implementado essa abordagem devido à sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos.

Considerando as orientações fundamentais para o desenvolvimento econômico e social da República Popular de Angola no período de 1978 a 1980, as decisões tomadas no 1º Congresso sobre a política educativa, definiram os seguintes objetivos para o sistema de educação e ensino:

> Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a ideologia marxista-leninista; Desenvolver as capacidades físicas e intelectuais de formas que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade; Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais; Desenvolver o amor ao estudo, o trabalho colectivo e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano; Desenvolver a unidade nacional; Garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população (Vieira, 2007, p. 92).

A partir dos dados do INEE de 2017, constata-se que existiam até este ano 22 escolas especiais e 816 escolas comuns que ofereciam a modalidade de educação especial. Em relação às escolas especiais, das 18 províncias angolanas, apenas Cabinda, Malanje e Uíge não possuem escolas especiais. Entretando, Luanda e Benguela são as que possuem mais escolas especiais, contando com três em cada uma dessas localidades. "Em relação às escolas comuns que oferecem o serviço de educação especial, o destaque fica para as Províncias da Huíla com 206 escolas, Benguela com 130, Moxico com 100 e Luanda com 95" (Angola, 2017, s.p.).

Considerando o serviço de AEE, oferecido majoritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no território angolano existem 29 SRM, distribuídas em oito províncias. Dessa forma, "um número ainda bastante reduzido se comparado ao número de alunos público-alvo da modalidade" (Angola, 2017, s.p.).

A partir dos serviços de Educação Especial e dos dados acima declarados, a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva deve atender a essas demandas. Desta forma, o documento aponta que o número de professores formados, de 2010 a 2014, foi de 1.668 a partir de uma cooperação bilateral Angola-Brasil em que o Brasil ofereceu cursos envolvendo temáticas como: Braille, orientação e mobilidade, atividades de vida diária, ensino da língua de sinais para surdos, ensino para pessoas com

deficiência intelectual e transtornos invasivos do desenvolvimento. Além de compartilhar com Angola alguns materiais didáticos e pedagógicos para compor as SRM, distribuídas pelas 18 províncias do país.

Diante do exposto, é possível identificar muitas barreiras e limitações que impedem o pleno acesso e permanência do PAEE no processo de escolarização a partir da perspectiva da educação inclusiva, sendo as principais: o Atendimento Educacional Especializado ainda não é suficiente para atender toda a demanda de alunos PAEE; barreiras atitudinais, físicas e de comunicação impedem a inclusão educacional; o escasso preparo dos profissionais de uma forma geral e dos professores, em específico. Estes são os principais desafios, porém inúmeros podem ser identificados quando em contato direto com o sistema de ensino angolano.

Conclusão

Diante do exposto, consideramos que há uma grande discussão e atenção voltadas ao público-alvo da Educação Especial. As escolas, hoje, tornaram-se incisivas pela busca em promover a inclusão, focadas em um ensino em que todos tenham os mesmos direitos. Reconhecemos que ainda existe um longo caminho a percorrer devido à insuficiência de profissionais nessa área. Portanto, é importante continuar a prestar atenção especial a este tema, que é atual e relevante.

Os diplomas legais estudados apontam para esse caminho; no entanto, é necessário rever questões relacionadas ao acesso, às metodologias, aos recursos didáticos, além das políticas de formação de profissionais e à melhoria das infraestruturas.

Além disso, a formação contínua dos profissionais da educação é um aspecto essencial. É necessário investir na capacitação de educadores para que possam atender de forma adequada e inclusiva as necessidades dos alunos PAEE. Programas de formação que abordem teorias e estudos científicos na área da Educação Especial são fundamentais, além de práticas pedagógicas efetivas, são indispensáveis para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Outro ponto importante a ser considerado é a conscientização da comunidade escolar. Pais, professores e alunos devem ser envolvidos em campanhas de sensibilização sobre a importância da educação inclusiva e do respeito à diversidade. Portanto, promover ações que estimulem o diálogo e o respeito entre todos os membros da comunidade escolar é um passo importante rumo à inclusão efetiva.

Por fim, a melhoria das infraestruturas das escolas é um fator crucial, não apenas a adaptação física dos espaços, como rampas e banheiros acessíveis, mas a disponibilização de materiais e recursos didáticos

adequados. Um ambiente escolar que atenda a essas demandas é fundamental para garantir que todos os alunos possam aprender e se desenvolver de maneira equitativa.

A inclusão na educação não é apenas uma questão de cumprimento legal, mas um imperativo moral e social. Promover um ambiente educacional inclusivo é um investimento no futuro, garantindo que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades para aprender e contribuir para a sociedade. Assim, ao abordarmos esses aspectos de forma integrada, caminharemos para um sistema educacional angolano mais justo e igualitário, onde a diversidade é não apenas reconhecida legalmente, mas efetivada.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. [Constituição (2010)]. **Constituição da República de Angola de 2010**. Diário da República de Angola, I série, n. 23, Luanda, 2010.

ANGOLA. Decreto Presidencial n. º187/17, de 16 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. **Diário da República de Angola**, I série, n. 140, Luanda, 2017. Disponível em: https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2017/decreto-presidencial-n-o-187-17-de-16-de-agosto/. Acesso em: 20 set. 2024.

ANGOLA. Lei complementar n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020. Altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro –Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino. **Diário da República de Angola**, I série, n. 123, Luanda, 2020.

ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. **Diário da República de Angola**, I série, n. 170, Luanda, 2016. Disponível em: https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2016/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro/. Acesso em: 17 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderle; ANTERO, Katia Farias. A importância da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e os desafios dos docentes na educação infantil. In: **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67675. Acesso em: 10 set. 2024.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Dossiê Temático**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CHAMBAL, Luis Alfredo; RAFANTE, Heulália Charalo; SELINGARDI, Sérgio Cristóvão. A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais. **Crítica Educativa**, v.1, n. 2, p. 7-23, 2015.

CORREIA, António. **Angola e o conflito interno**. Lisboa: Editora XYZ, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Educação angolana:** Políticas de reformas do sistema educacional. Moinho: Biscalchin Editor, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano**, 2019. Disponível em: http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2019pt.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

RIZZI, Mario. **A luta pela independência de Angola:** *1950-1990*. São Paulo: Editora ABC, 2005.

TCHANTCHALAM, Augusto; DOMINGOS, Januário Ernesto Antonio; GONÇALVES, José Betuel; N´GHALE, Nelson; CÁ, Lourenço Ocuni. **Educação especial em Angola:** história e políticas públicas. Série Educar- Volume 11 – Educação Especial e Inclusiva, Belo Horizonte- MG: Poisson, 2020, p. 125-132.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 20 ago. 2024.

UNESCO; MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br › seesp › arquivos › pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

VIEIRA, Laurindo. **Angola:** A Dimensão Ideológica da Educação 1975-1992. 1ª Ed. Luanda: Nzila, 2007.

ZAU, Filipe. **Educação em Angola:** *novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movlivros, 2009.

REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Carolina Ramos de Freitas Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto/SP

Emília Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Viviane Rodrigues
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Aila Narene Dahwache Criado
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Natasha Cinti de Sá
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
Este estudo teve como objetivo analisar produções acadêmicas desenvolvidas nos Programas de pós-graduação em Educação e em Educação Especial das universidades públicas que abordam o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa com pessoas com Transtorno do Espectro Autista, no período de 2019 a 2024. Para tanto, adotou-se a metodologia de Revisão Integrativa da Literatura, tomando como base a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A análise evidenciou que a Comunicação Aumentativa e Alternativa constitui um recurso fundamental para favorecer a comunicação, a autonomia e a inclusão social e escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Os estudos destacaram a importância da formação continuada de professores, do envolvimento da família e da utilização de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva para potencializar os resultados das intervenções. Observou-se também que o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa não impede o desenvolvimento da fala, mas contribui para a ampliação das habilidades comunicativas. Conclui-se que a Comunicação Aumentativa e Alternativa deve ser compreendida como um recurso de apoio essencial, cuja efetividade depende de políticas públicas consistentes, infraestrutura adequada e processos formativos que assegurem a apropriação das práticas por profissionais e familiares. A pesquisa contribui para o fortalecimento da discussão sobre estratégias equânimes no desenvolvimento da linguagem e da comunicação de pessoas com Transtorno do espectro Autista e aponta a necessidade de investigações futuras que explorem os impactos de longo prazo da Comunicação Aumentativa e Alternativa em diferentes contextos educacionais.
Palavras-chave: Revisão de literatura, Transtorno do Espectro Autista, Comunicação Aumentativa e Alternativa

ABSTRACT
This study aimed to analyze academic productions developed in the Graduate Programs in Education and Special Education at public universities that address the use of Augmentative and Alternative Communication with people with Autism Spectrum Disorder, during the period from 2019 to 2024. To this end, an Integrative Literature Review methodology was adopted, based on the Digital Library of

Theses and Dissertations and the Capes Theses and Dissertations Catalog. The analysis revealed that Augmentative and Alternative Communication is a fundamental resource for promoting communication, autonomy, and social and school inclusion of individuals with Autism Spectrum Disorder. The studies highlighted the importance of continuing teacher education, family involvement, and the use of assistive technology resources and equipment to enhance the outcomes of interventions. It was also observed that the use of Augmentative and Alternative Communication does not hinder speech development but contributes to the expansion of communicative skills. It is concluded that Augmentative and Alternative Communication should be understood as an essential support resource, whose effectiveness depends on consistent public policies, adequate infrastructure, and training processes that ensure the adoption of practices by professionals and families. The research contributes to strengthening the discussion on equitable strategies for the development of language and communication in individuals with Autism Spectrum Disorder and highlights the need for future investigations that explore the long-term impacts of Augmentative and Alternative Communication in different educational contexts.
Keywords: Literature review, Autism Spectrum Disorder, Augmentative and Alternative Communication

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por alterações na comunicação e interação social, comportamentos não verbais atípicos, interesses restritos, padrões estereotipados e respostas sensoriais diferenciadas (APA, 2015). Essas características, presentes desde a infância, impactam a vida cotidiana e comprometem a linguagem oral, gestual e expressiva. A atenção reduzida e a interação limitada dificultam a aquisição da linguagem, afetando a comunicação verbal e não verbal (Walter & Nunes, 2008). Quando a fala não se desenvolve plenamente, as restrições comunicativas influenciam ainda mais a vida escolar e social (Oliveira & Jesus, 2016).

Nesse cenário, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui recurso fundamental para promover autonomia, participação social e engajamento no aprendizado. A comunicação ultrapassa a fala, incluindo gestos, expressões e recursos visuais (Manzini & Deliberato, 2006), sendo essencial para ampliar interações e repertórios sociais (Manzini, 2013, 2017). Para Deliberato, Nunes e Gonçalves (2017, p. 9), "a competência comunicativa é um direito de todos e uma capacidade fundamental para o desenvolvimento global do indivíduo". Em consonância, o Decreto nº 6.949/2009 e a Lei nº 13.146/2015 reconhecem a comunicação como direito, abrangendo múltiplos modos e tecnologias assistivas (Brasil, 2009, 2015).

Glennen (1997, apud Manzini, 2019) estima que cerca de 60% das pessoas com TEA podem desenvolver formas alternativas de comunicação quando submetidas a intervenções adequadas. Na Educação Especial, a CAA compreende procedimentos técnicos e metodológicos voltados a pessoas com limitações comunicativas (Deliberato & Manzini, 2006; Deliberato, 2005, 2017), envolvendo atuação

conjunta de professores do AEE, docentes do ensino regular, profissionais da saúde e familiares. Inserida na Tecnologia Assistiva, busca autonomia, independência e inclusão social (Nunes, 2003; Brasil, 2007).

Até os anos 2000, acreditava-se que a CAA poderia atrasar a fala, visão que ignorava a diversidade comunicativa. Estudos apontam que posturas diretivas e centralizadoras levavam à recusa da CAA (Cruz et al., 2009). Burkhart (2016) alerta que contextos passivos comprometem iniciativa e linguagem. Para Von Tetzchener e Grove (2003), a acessibilidade comunicativa depende do apoio dos interlocutores, sendo favorecida pela instrução dirigida (Kent-Whash et al., 2015; Romisk et al., 2010). Rodrigues (2018) reforça que compreender as habilidades comunicativas das pessoas com TEA é essencial para propor intervenções eficazes. Assim, evidencia-se a necessidade de ampliar pesquisas, objetivo central deste trabalho.

Método

Este estudo, de caráter exploratório-descritivo e abordagem qualitativa, constitui-se como revisão integrativa da literatura sobre a utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa por pessoas com TEA em programas de pós-graduação em Educação e Educação Especial de universidades públicas brasileiras. As instituições foram selecionadas intencionalmente, priorizando linhas de pesquisa em Educação Especial, e as buscas ocorreram entre 1º de junho e 10 de agosto de 2025, nas bases CAPES e BDTD, com descritores relacionados à CAA, TEA e tecnologia assistiva, combinados pelo operador booleano AND. Adotaram-se filtros de período (2018–2024), vinculação institucional e tipo de documento (teses e dissertações). Dos 58 trabalhos identificados, 32 foram excluídos após análise dos resumos, resultando em 26 produções incluídas, 7 teses e 19 dissertações, organizadas por instituição: UERJ (9), UFSCar (7), UNESP (3), UFPR e UFRN (2 cada), UFRGS, UNICAMP e UFAL (1 cada). Os estudos foram sistematizados em planilha contendo título, autor(a), ano, tipo, programa, instituição, objetivos, abordagem metodológica e conclusões, reunidos no Quadro 1.

Quadro 1 – Estudos selecionados na revisão integrativa sobre Comunicação Alternativa e TEA

Item	Autor/Ano	Tipo	Objetivo	Método	Principais Achados
1	Peixoto, 2018	Dissertação	Analisar jogos de alfabetização adaptados com CA no letramento de crianças com TEA	Intervenção	Jogos adaptados eficazes no letramento e atenção conjunta
2	Araujo, 2018	Dissertação	Desenvolver protocolo para criação/adaptação de jogos digitais para TEA	Longitudinal	Jogos digitais bem planejados ajudam no desenvolvimento

3	Rodrigues, 2018	Tese	Avaliar PECS + POVM em crianças com TEA	Experimental	PECS + POVM promoveu avanços rápidos e independência
4	Souza, 2018	Tese	Implementar recursos de CA de baixa tecnologia no contexto escolar	Pesquisa-ação	CA eficaz no mutismo seletivo; melhora comunicação oral/social
5	Bittencourt, 2018	Tese	Analisar vivências de adultos com TEA e uso do SCALA	Narrativa de vida	SCALA facilitou expressão de adultos com TEA
6	Evaristo, 2019	Tese	Formação de interlocutores (ProFIC-TEA)	Estudo tipo A-B	Programa promoveu avanços comunicativos e autonomia
7	Manzini, 2019	Dissertação	Aplicar PECS condensado em crianças com TEA	ABA	PECS condensado eficaz em ambiente natural
8	Paula, 2019	Dissertação	Formar professores no uso do PECS-Adaptado	Intervenção	CA melhorou comunicação e autoestima de alunos
9	Heinrichs, 2020	Dissertação	Implementar PECS + vídeo modelação e formar interlocutores	Estudo de caso	PECS promoveu maior espontaneidade e linguagem funcional
10	Ribeiro, 2020	Dissertação	Avaliar PECS-Adaptado aplicado por mães em contexto familiar	Pesquisa-ação	Mães aprenderam e generalizaram uso do PECS; algumas crianças passaram a verbalizar
11	Togashi, 2020	Tese	Formação continuada de professores com CFN	Pesquisa-ação	Formação de professores com CFN melhorou práticas pedagógicas
12	Reis, 2021	Dissertação	Interação de aluno com TEA não verbal usando CAA	Estudo tipo A-B	CAA aumentou repertório comunicativo e autonomia
13	Barbosa, 2022	Dissertação	Formação em CAA para professores de sala regular	Pesquisa-ação	Formação em CAA melhorou práticas e inclusão
14	Mantovi, 2022	Dissertação	Conhecimento de professoras sobre recursos de CAA	Exploratório	Uso de TA promoveu autonomia e inclusão
15	Guedes, 2022	Dissertação	Revisão sistemática sobre CAA no processo de alfabetização	Revisão Sistemática	CAA eficaz para alfabetização de crianças com autismo
16	Marçal y Guthierrez, 2022	Tese	Formação continuada de professores com autoscopia	Quase-experimental do tipo A-B	Formação com autoscopia melhorou prática pedagógica
17	Rodrigues, 2022	Dissertação	Uso do app Teacch.me como TA na EI	Revisão bibliográfica	App Teacch.me favoreceu participação e aprendizagem
18	Queiroz, 2023	Dissertação	PECS-Adaptado e impactos na linguagem de crianças com TEA	Transversal	CAA não impede linguagem oral; favorece competências
19	Lino, 2023	Dissertação	Validação da escala FIATS-AAC	Transversal	FIATS-AAC adaptada válida e confiável
20	Costa, 2023	Dissertação	Atuação do profissional de apoio escolar em CAA	Revisão integrativa	Profissional de apoio escolar fundamental, mas enfrenta desafios
21	David, 2024	Dissertação	Percepção de professores sobre rotina pedagógica com TEA	Qualitativa	Professores percebem lacunas no uso da CAA; necessidade de formação

22	Carvalho, 2024	Dissertação	Ensino de comunicação por troca de figuras (PECS)	Experimental	PECS eficaz em promover comunicação; não garantiu fala espontânea
23	Morais, 2024	Dissertação	Efeitos da autoscopia em professores de Educação Infantil	Pesquisa-ação	Autoscopia promoveu reflexão e engajamento
24	Campos, 2024	Dissertação	Interação linguística mães-crianças com CSA	Intervenção	Mães usam diferentes modos de comunicação; CSA favorece interação
25	Fonseca, 2024	Dissertação	Avaliar os efeitos de um programa de formação docente na interação professor-aluno na Educação Infantil	Quase-experimental do tipo A-B	Formação em CAA teve efeitos positivos: aumento na frequência e diversidade de estratégias comunicativas, melhora na interação professor-aluno e redução de comportamentos ansiosos, favorecendo inclusão na Educação Infantil
26	Nascimento, 2024	Tese	Formação docente e efeitos na interação em Educação Infantil	Intervenção	Formação docente aumentou estratégias comunicativas e reduziu ansiedade

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

A análise dos estudos do Quadro 1 revelou diversidade metodológica e temática, envolvendo formação docente, uso de tecnologias assistivas, participação familiar e impactos da CAA no desenvolvimento e na qualidade de vida de pessoas com TEA. Os achados confirmam a relevância da CAA em diferentes contextos educacionais e sociais, ao mesmo tempo em que evidenciam referenciais teóricos variados e lacunas que indicam a necessidade de novas pesquisas.

Resultados e Discussão

A análise das pesquisas selecionadas revelou diversidade metodológica e temática, evidenciando tanto avanços quanto lacunas no uso da CAA em pessoas com TEA. As intervenções destacaram o papel de professores, familiares, comunidade e dos próprios indivíduos, reforçando a complexidade do campo. A maioria dos estudos concentrou-se na formação de docentes e interlocutores, apontando que a capacitação contínua amplia estratégias comunicativas, assegura o direito à comunicação e promove equidade escolar (Paula, 2019; Togashi, 2020; Barbosa, 2022; Fonseca, 2024). Contudo, persistem desafios relacionados à ausência de políticas públicas consistentes e à descontinuidade dos programas de formação. A participação familiar mostrou-se essencial para a generalização do uso da CAA e para o fortalecimento de vínculos afetivos, favorecendo o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças (Ribeiro, 2020; Campos, 2024; Piccoli, 2024). Recursos digitais e tecnológicos, como jogos adaptados, aplicativos e vídeo modelagem, destacaram-se por promover engajamento, atenção conjunta e motivação, embora barreiras

atitudinais e a necessidade de adequação às especificidades culturais e pedagógicas brasileiras ainda representem entraves (Peixoto, 2018; Araújo, 2018; Rodrigues, 2018, 2022; Heinrichs, 2020).

Os estudos que avaliaram os efeitos da CAA evidenciaram ganhos em linguagem, comunicação, autonomia e, em alguns casos, emergência de respostas vocais, reforçando que seu uso não prejudica a fala, mas amplia as possibilidades comunicativas e fortalece as relações interpessoais (Manzini, 2019; Rodrigues, 2018; Carvalho, 2024; Nascimento, 2024). Apesar desses avanços, permanecem lacunas, como a escassez de pesquisas longitudinais, a inexistência de protocolos de intervenção padronizados e a formação docente ainda pontual e pouco sistemática.De modo geral,mostra-se um recurso promissor para ampliar a comunicação, fortalecer o pertencimento e favorecer o desenvolvimento linguístico de pessoas com TEA, desde que apoiada por atuação docente qualificada, participação familiar ativa e uso adequado da TA. Persistem, entretanto, desafios vinculados a políticas públicas consistentes, formação continuada e ampliação da acessibilidade.

Conclusão

A revisão integrativa evidenciou que a CAA vem sendo estudada e aplicada em contextos educacionais voltados a pessoas com TEA no Brasil, destacando-se como recurso essencial para ampliar a comunicação, desenvolver a linguagem, promover autonomia e assegurar equidade escolar e social. Constatou-se a predominância de pesquisas sobre a formação de professores e interlocutores, indicando a necessidade de capacitação contínua e sistemática, bem como a relevância da participação familiar na generalização das aprendizagens e no fortalecimento de vínculos afetivos. Recursos digitais e de TA também apresentaram potencial, embora ainda enfrentem barreiras atitudinais, metodológicas e instrumentais.

Os estudos demonstram que a CAA não compromete o desenvolvimento da fala; ao contrário, favorece a linguagem e as intenções comunicativas. Persistem, contudo, lacunas significativas, como a escassez de pesquisas longitudinais, a inexistência de protocolos de intervenção padronizados e a necessidade de novas investigações que acompanhem a crescente demanda de pessoas com TEA nos ambientes escolares. Assim, a CAA deve ser compreendida como uma área da TA que efetiva o direito à comunicação previsto em legislações nacionais e internacionais. Sua consolidação exige políticas públicas consistentes, formação docente permanente e suporte às famílias. Esta revisão amplia a compreensão sobre suas potencialidades e desafios, oferecendo subsídios teóricos e práticos a pesquisadores, docentes, familiares e gestores educacionais, além de indicar caminhos para futuras investigações, como a avaliação de impactos em

longo prazo, a exploração de diferentes contextos de aplicação e o fortalecimento da prática pedagógica inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5). Psychiatric, 2012 Disponível em:http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx Acesso em: 25 jul. 2025.

ARAÚJO, Gisele Silva. **Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2018.

BARBOSA, João Paulo da Silva**. Efeitos de um programa de formação em comunicação alternativa e ampliada no plano de aula de docentes que lecionam a educandos com autismo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza. **As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2018.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, v. 5, n. 11, p. 121-136,2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações.** Brasília, DF: CAPES, [20--]. Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/. Acesso em: jun. 2025.

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil***,* Poder Executivo, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/. Acesso em: jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 88 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil***,* Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BURKHART, L. J. **Aided Language Stimulation and a Robust Language System:** *Autism – a Case Example*. Closing The Gap Conference, Minneapolis, 2016.

CAMPOS, Thais Correia Piccoli. **Linguagem e interação de díades mãe-criança com transtorno do espectro autista usuária de comunicação suplementar e/ou alternativa**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e Comunicação Humana) – Universidade Estadual de Campinas, 2024.

CARVALHO, Ana Luiza Lobato Monteiro de. **Implementação até a fase III do PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM na emergência de operantes verbais em crianças com autismo**. 2024. 77f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos.

COSTA, Vanessa Queiroz. **Contribuições do profissional de apoio escolar ao aluno com necessidades complexas de comunicação: uma revisão integrativa**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

DAVID, Gabriela Pavan. **Rotina pedagógica de alunos com transtorno do espectro autista: relatos de professores**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2024.

DELIBERATO, D. **Comunicação alternativa na educação infantil: instrumentos para aquisição de competências do aluno com deficiência**. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D.R. P.; GONÇALVES, M. J. Trilhando juntos a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2017. p.77-95.

DELIBERATO, Débora. **Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada.** In: NUNES, Leila Regina de Oliveira d´Paula;

SCHIRMER,Carolina Rizzotto (org.). **Salas Abertas:** formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais (pp.287-299). Rio de Janeiro: Ed UERJ,2017. p.287-299.

EVARISTO, Fabiana Lacerda. **Formação de interlocutores da comunidade para interação com usuários de comunicação alternativa com autismo. 2019**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.

FONSECA, Juliana Tavares dos Reis. **Comunicação alternativa na educação infantil: efeitos de um programa de formação docente**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

GLENNEN, S. Augmentative and Alternative Communication System. In: De Coste, D. C., & Glennen, S. (org.). **The Handbook of Augmentative and Alternative Communication**. California: Singular Publishing Group, 1997.

GROVE, Nicola; TUCKER, S. Narratives in manual sign by children with intellectual impairments. In: Von TETZCHNER, Stephen; GROVE, Nicola (org.). **Augment. Altern**. Commun. Developmental issues. London,UK: Whurr, 2003. p. 229-255.

GUEDES, Luciana de Almeida. **Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

HEINRICHS, Carla Neto do Vale. **Formação de interlocutores e implementação do sistema de comunicação por troca de figuras para uma criança com autismo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

KENT-WALSH, Jennifer; MURZA, Kimberly A.; MALANI, Melissa D.; BINGER, Cathy. **Efeitos da instrução para parceiros de comunicação na comunicação de indivíduos que usam CAA: uma meta-análise.** Augmentative and Alternative Communication, v. 31, n. 4, p. 271-284, 2015.

LINO, Carolina Cristina Alves. **Validação da versão adaptada transculturalmente da Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication (FIATS-AAC-BR)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2023.

MANTOVI, Patricia Karla da Silva. **Suplementar e alternativa como estratégia de ensino e aprendizagem para alunos com transtorno do espectro autista – TEA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Paraná, 2022.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MANZINI, M. G. **Efeitos de um programa de comunicação alternativa para mães de crianças com paralisia cerebral não verbal. 2013**. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MANZINI, M. G. **Comunicação Alternativa para crianças com paralisia cerebral não verbais: Programa de intervenção para contextos de vida diária. 2017**. 188f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MANZINI, A. C. G.. **Aplicação condensada das três primeiras fases do PECS em uma menina com transtorno do espectro do autismo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.

MARÇAL Y GUTHIERREZ, Carla Cordeiro. **Programa de formação continuada de professores no uso da comunicação alternativa**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

MONNERAT, T.; WALTER, C. C. F. **A estimulação precoce e a comunicação alternativa para crianças com TEA: relatos de casos utilizando o PECS-Adaptado**. *In:* DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J.(Orgs.). Trilhando juntos a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2017.

MORAIS, Renata Lima de. **Contação de história apoiada pela comunicação alternativa: efeitos da autoscopia na formação docente**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do. **Construindo caminhos para comunicar: o uso do dispositivo gerador de fala para crianças com autismo**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

NUNES, D.R.P.; NUNES, L.R.O.P. **Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista.** In: NUNES, L.R.O.P. (Org.). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OLIVEIRA, T. P.; JESUS, J. C. Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. **Psicologia da Educação**, vol. 42, 2016.

PAULA, Maria Cândida Bandeira Lacerda de. **Comunicação alternativa e ampliada na sala de aula: dialogando com estudantes com TEA.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

PEIXOTO, Bianca Nunes. **Jogos adaptados com comunicação alternativa: mediação no letramento de crianças com transtorno do espectro autista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

PERISSINOTO, J. Linguagem da criança com autismo. *In:* PERISSINOTO, J.; MARCHESAN I. Q.; ZORZI, J. L. (Orgs.). Conhecimentos essenciais para atenderem a criança com autismo. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2003, p. 23-27.

QUEIROZ, Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de. **Aliada ou vilã? O papel da comunicação alternativa e ampliada no desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

REIS, Henrique de Candia**. Os efeitos de ações formativas nas interações mediadas pela comunicação alternativa por alunos com TEA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2021.

RIBEIRO, Karina Ferreira. **Eficácia do PECS-adaptado quando aplicado por mães em crianças com autismo em diferentes contextos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2020.

RODRIGUES, Milene da Silva. **Tecnologia assistiva sob a ótica da infância: aplicativo Teacch.me e o transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual Paulista, 2022.

RODRIGUES, Viviane. **Efeitos do PECS associado ao point-of-view video modeling na comunicação de crianças com transtorno do espectro autista.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ROGRIGUES V. **Sistema de comunicação por troca de figuras e delineamento de sujeito único no contexto escolar**. In Rocha A.N.D.C; MANZINI E.J. (org). Tecnologia assistiva, comunicação alternativa e acessibilidade: enfoque no transtorno do espectro autista e deficiência física. (edição eletrônica). Sobama, 2025.

ROMSKI, M.; SEVCIK, R. A.; ADAMSON, L. B.; CHESLOCK, M.; SMITH, A.; BARKER, R. M.; BAKEMAN, R.. Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 53, n. 2, p. 350–364, abril 2010.

SMITH, M. M. Building a solid foundation: linking language and literacy through aided communication. In: DELIBERATO, D; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J.(org.). **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017.

SOUZA, Danielle Castelões Tavares de. **A comunicação alternativa e ampliada como intervenção na escola em casos de crianças com mutismo seletivo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

TOGASHI, Cláudia Miharu. **Currículo funcional natural: propondo práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

WALTER, C. C. F.; NUNES, D. R. P. **Estimulação da Linguagem em Crianças com Autismo**. In: Lamônica DAC (org.). Estimulação da Linguagem: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008.

WALTER, C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 429-446, 2010.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO IFRO: UMA AMOSTRA DE USO VIA SISTEMA SUAP

Claudete Marques das Neves
Universidade Estadual, *Campus* Marília

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito da disciplina de Tecnologia Assistiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, tem como objetivo mapear o uso de tecnologia assistiva no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Guajará-Mirim, por meio de registros no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) referentes ao primeiro semestre de 2024. Inicialmente, discute-se a confusão terminológica entre os termos "Tecnologia Assistiva" (no singular), compreendida como um campo interdisciplinar que abrange produtos, serviços, estratégias e metodologias, e "Tecnologias Assistivas" (no plural), frequentemente associadas apenas a artefatos e equipamentos. A pesquisa, de caráter exploratório e documental, identificou que a instituição registra predominantemente serviços (como atendimento especializado e acompanhamento de mediadores) e metodologias (como projetos interdisciplinares), em contraste com a expectativa inicial de encontrar majoritariamente equipamentos. Conclui-se que a adoção consciente da terminologia correta é fundamental para valorizar as ações inclusivas já em prática e para o planejamento de políticas educacionais mais efetivas.

Palavras-chaves: Tecnologia Assistiva; IFRO; SUAP; Terminologia

Introdução

Mesmo com algum tempo da publicação e divulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015, que traz incorporada algumas definições e dentre elas se destaca a da Tecnologia Assistiva ou Ajudas Técnicas: "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (Inciso III do Artigo 3º). Há quem pense que a confusão do entendimento é de modo geral. Mas a confusão também persiste no meio educacional, algo que deveria pelo contexto ter uma definição consolidada. Durante a apresentação da disciplina e das discussões nos momentos de aula, é possível verificar que o nosso papel de educadores é aproveitar todos os momentos para informar e esclarecer o que é Tecnologia Assistiva e qual sua função na busca da autonomia da pessoa com deficiência.

De maneira ordenada alfabeticamente, apresenta-se abaixo um quadro com as definições dos termos apresentados na Tecnologia Assistiva e, em alguns, com respectivos exemplos, baseado em duas obras:

- Tecnologia Assistiva (2009), produzido pelo do Comitê de Ajudas Técnicas;
- Informação e documentação — Diretrizes para o conteúdo, a organização e a representação de índices. Versão corrigida (ISO 9999:2022)

Quadro 1- Definições dos termos relacionados a Tecnologia Assistiva

Termo	Definição
Dispositivo	O mesmo que equipamento, trata-se de objetos físicos.
Equipamentos	"Equipamento" é tratado como subconjunto material dentro de recursos/produtos. O Comitê de Ajudas Técnicas usou o termo "recurso" para abarcar "qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema" usado para aumentar, manter ou melhorar capacidades funcionais. Assim, "equipamento" = o componente físico dentro do escopo de recursos/produtos. Ex.: Cadeira de rodas, leitor de tela com hardware, amplificador de som
Estratégias	"Estratégias" correspondem a arranjos e planos de ação personalizados (por exemplo, combinar recurso + treino + ajuste ambiental + rotina escolar e/ou familiar) para viabilizar participação e autonomia. O documento da Comissão Europeia (EUSTAT), citado na cartilha do CAT, esclarece que "tecnologia" não é só dispositivo, mas também "modos de agir" e contextos organizacionais, o que sustenta o uso do termo "estratégias" dentro de Tecnologia Assistiva.
Metodologias	Na literatura do Comitê de Ajudas Técnicas e documentos correlatos, "metodologias" são os métodos e processos organizados utilizados para avaliar necessidades, escolher adaptar, treinar e acompanhar o uso de Tecnologia Assistiva (exemplo: protocolos de avaliação funcional, métodos de prescrição centrados no usuário, frameworks alinhados à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde. A cartilha do Comitê de Ajudas Técnicas enfatiza que Tecnologia Assistiva não é só artefato mas também aplicação de conhecimento, o que inclui métodos.
Práticas	"Práticas" remetem às práticas profissionais, transdisciplinares ou interdisciplinares, usadas no cotidiano para aplicar Tecnologia Assistiva: avaliação clínica, avaliação educacional, treino do usuário e da família ou da escola, acompanhamento, manutenção, revisão de metas etc. O Comitê de Ajudas Técnicas ressaltou explicitamente que Tecnologia Assistiva envolve serviços, estratégias e práticas, além de produtos, isto é, o fazer profissional é parte do conceito.
Produtos	No vocabulário técnico internacional (ISO 9999), "produto assistivo" é qualquer produto externo, especialmente produzido ou geralmente disponível, cuja finalidade principal é manter ou melhorar o funcionamento e reduzir a incapacidade de uma pessoa (inclui também softwares). É a noção mais "coisa"/artefato da Tecnologia Assistiva.
Recursos	Para o Comitê de Ajuda Técnica, "recurso" é todo e qualquer item, equipamento (ou parte), produto ou sistema, fabricado em série ou sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar capacidades funcionais. Ex.: softwares, hardwares.
Serviços	"Serviço de tecnologia assistiva" é qualquer serviço que assiste diretamente a pessoa na seleção, aquisição, personalização, treinamento e uso de um ou mais recursos de

	Tecnologia Assistiva. O Comitê de Ajudas Técnicas descreve inclusive as etapas do serviço (avaliação, experimentação, implementação, acompanhamento/manutenção).

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro organizado teve como intuito pontuar as diferenças entre cada um dos termos. E ao analisar cada termo é possível verificar o "por quê" da recorrente confusão de definição entre eles e da confusão terminológica entre "Tecnologia Assistiva" (singular) e "Tecnologias Assistivas" (plural).

A consolidação de um campo do conhecimento passa necessariamente pela clareza e uniformidade de sua terminologia. No âmbito da Tecnologia Assistiva (TA) no Brasil, observa-se uma confusão constante e significativa entre o uso do termo no singular – "Tecnologia Assistiva" – e no plural – "Tecnologias Assistivas". Essa aparente simples variação gramatical reflete, na realidade, diferentes compreensões sobre o escopo, a natureza e a aplicação do conceito, podendo impactar desde a elaboração de políticas públicas até a prática pedagógica no cotidiano institucional, como se verifica no levantamento realizado no IFRO Campus Guajará-Mirim.

O estudo de Gomes Filho (2023), que analisa a evolução dos termos no Brasil entre 1988 e 2018, é fundamental para entender as raízes dessa ambiguidade. O autor demonstra que os três termos – Tecnologia Assistiva, Ajuda Técnica e Tecnologias Assistivas – coexistem e são utilizados para se referir ao mesmo campo, mas com nuances importantes.

O termo no singular, Tecnologia Assistiva, conforme definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 2007 e adotado oficialmente, refere-se a uma área do conhecimento de característica interdisciplinar. Ele engloba um universo amplo que inclui "produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços" (BRASIL, 2007 apud GOMES FILHO, 2023, p. 212). Nesta concepção, "Tecnologia Assistiva" é um campo macro, um guarda-chuva conceitual que abrange tudo.

Por outro lado, o uso do plural, Tecnologias Assistivas, tem ganhado espaço, especialmente em dois contextos (GOMES FILHO, 2023):

Referência a Artefatos Específicos: Muitas vezes, "tecnologias assistivas" é usado como sinônimo de "produtos" ou "recursos" específicos, especialmente softwares e hardwares. O autor cita a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015) que, em seus artigos 66 e 68, utiliza o plural para se referir a dispositivos como leitores de tela (BRASIL, 2015 apud GOMES FILHO, 2023, p. 214).

Tradução Literal e Influência Internacional: A tradução direta do inglês "*assistive technologies*" (no plural) também contribui para a popularização do termo no plural em português, muitas vezes desvinculada da discussão conceitual mais profunda.

Gomes Filho (2023, p. 219) conclui que, no estado atual da arte, os termos coexistem, formando um conceito brasileiro híbrido, mas que essa imprecisão "abre margens para múltiplas interpretações em decorrência da indefinição dos seus componentes".

Essa confusão conceptual manifesta-se claramente na prática institucional do IFRO, como evidenciado pela busca no SUAP. A pergunta inicial deste trabalho – "Quais os recursos ou equipamentos de tecnologia assistiva...?" – já demonstra uma tendência a igualar "TA" a "artefatos" (o plural implícito de "tecnologias"). No entanto, os dados extraídos mostram que a instituição registra predominantemente serviços ("Atendimento especializado", "Acompanhamento de mediador") e metodologias ("projetos multidisciplinares"), que são pilares da definição ampla de Tecnologia Assistiva (singular). Essa dissonância entre a expectativa por produtos (plural) e a realidade das ações registradas (serviços e metodologias, partes integrantes do singular) pode levar a uma subvalorização das importantes ações de apoio já realizadas pela instituição.

Portanto, a distinção entre o singular e o plural não é mero preciosismo linguístico. Reflete a compreensão de que:

- Tecnologia Assistiva (singular) é a área de conhecimento e o campo de atuação.
- Tecnologias assistivas (plural) são os produtos, recursos ou equipamentos específicos que são um subgrupo dentro dessa área ampla.

Adotar essa clareza terminológica é crucial para uma comunicação mais precisa, um planejamento mais estratégico (que valorize igualmente serviços, estratégias e produtos) e uma avaliação mais justa dos esforços de inclusão.

Lançado o desafio de realizar uma pequena pesquisa que se relacionasse com o tema Tecnologia Assistiva, foi decidido fazer uma amostra por meio de um levantamento do uso de Tecnologia Assistiva no Instituto Federal de Educação de Rondônia – IFRO. A instituição foi escolhida devido ser o ambiente laboral da pesquisadora. O IFRO utiliza de um sistema acadêmico chamado: “Sistema Unificado de Administração Pública”, mais conhecido por sua sigla: SUAP. O sistema permite fazer buscas sistematizadas a quem tem o perfil de acesso, que neste caso, trata-se de servidora da instituição. Por meio do número de matrícula e uma senha é possível fazer levantamento de dados. Utilizando-se dessa funcionalidade do SUAP, foi pensada a seguinte pergunta a ser respondida: Quais os recursos ou equipamentos de tecnologia assistiva registrados no sistema SUAP do IFRO?

Considerando essa informação, a busca realizada no SUAP será apenas dos equipamentos cadastrados no setor do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

É sempre bom pensar que tudo que tem importância, numa perspectiva socioeconômica, tem investimento. Como saber se uma instituição é comprometida com a educação especial na perspectiva inclusiva? Talvez uma resposta simples seja: o quanto essa instituição investe, por exemplo, na aquisição de dispositivos ou equipamentos, ou até mesmo na contratação de profissionais como interpretes, cuidadores,. Sem um significativo aprofundamento sobre o tema de investimento versus valor institucional, o presente trabalho tem por objetivo fazer esse levantamento da tecnologia assistiva utilizada pela instituição como fonte dos dados registrados no Sistema via SUAP.

Método

Para realizar o levantamento é preciso pontuar duas situações. Primeira, para se ter acesso ao sistema é necessário login e senha dada pelo IFRO. Segunda, existem tipos diferenciados de perfis e cada uma tem uma abrangência. No caso do perfil utilizado foi o da própria servidora/pesquisadora, que não tem abrangência sistêmica, ou seja, não tem permissão para acessar informações de outros campi do IFRO, apenas do seu local de trabalho: Campus Guajará-Mirim.

Resultados

Utilizando a busca no SUAP apenas das informações referente ao campus Guajará-Mirim do IFRO foram encontradas as seguintes informações:

Tabela 1. Das ações planejadas e equipamentos e metodologia inclusiva (Tecnologia Assistiva)

1.	**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**	
	Ações planejadas	Relatório bimestral dos professores para acompanhamento do progresso discente (pode ser realizado pela aba ocorrência NAPNE). Atendimento especializado no contraturno com direcionamento do docente responsável (Registro da intervenção no Suap).
	Equipamentos e metodologia inclusiva	Recomenda-se que o ensino seja por projetos (multidisciplinares/transdisciplinares) que envolva todo o conteúdo do currículo de forma objetiva.
2.	**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**	
	Ações planejadas	Observação sobre a aprendizagem e o comportamento do aluno em sala. Atendimento individualizado quando necessário. Acompanhamento de mediador. Conversa com a turma para esclarecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista. O aluno solicita adequação de atividades avaliativas que contém muitas questões com grandes perguntas científicas para questões com descrição de fácil interpretação. O mesmo tem um tempo para assimilar a leitura e o que esta sendo-lhe transmitido.
	Equipamentos e metodologia inclusiva	Não faz uso de equipamentos.
3.	**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**	
	Ações planejadas	Aluno encaminhado ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) no contraturno sob o direcionamento/orientação do professor titular da disciplina.
	Equipamentos e metodologia inclusiva	A indicação é conteúdo claro, objetivo e, se possível projetos interdisciplinares/ transdisciplinares de ensino.

4.	**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**	
	Ações planejadas	O discente segue em acompanhamento psicopedagógico e foi encaminhado para atendimento psicológico e fonoaudiológico. O currículo foi flexibilizado contando com a redução de disciplinas para garantir a qualidade do aprendizado.
	Equipamentos e metodologia inclusiva	O aluno necessita de recursos referentes à comunicação aumentativa.
	Parcerias necessárias para o desenvolvimento das atividades	Psicólogos (CAED), Fonoaudiólogos (Município), Atendimento Educacional Especializado (NAPNE).
5.	**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**	
	Ações planejadas	Observação sobre a aprendizagem da estudante. Avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos prévios da aluna em cada disciplina. Os docentes da turma devem reunir-se para discutir sobre o ensino e aprendizagem e avaliação de aprendizagem. É necessário avaliar se haverá necessidade de adaptações de pequeno ou grande porte no currículo. Atendimento individualizado quando necessário. Acompanhamento de mediador. Formação com Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado (CMAE)
	Equipamentos e metodologia inclusiva	Não faz uso de equipamentos ou materiais
6.	**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**	
	Ações planejadas	Atendimento individualizado no contraturno; Estender os prazos das atividades e avaliações; Utilização de atividades práticas sempre que possível.
	Equipamentos e metodologia inclusiva	A indicação é o trabalho por projetos de ensino (interdisciplinar e transdisciplinar) que contemplem todas as disciplinas (ou mais de três) .

Fonte: SUAP/IFRO (quadro elaborado pela autora)

Com o uso o sistema foi extraído as informações que compõe o quadro acima e organizado com as partes específicas do registro de Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas do IFRO Campus Guajará-Mirim: Ações planejadas e Equipamentos e metodologia inclusiva, obtivemos o seguinte quadro:

Registro do	Destaque	Tecnologia Assistiva
Item 1	"Atendimento especializado no contraturno com direcionamento do docente responsável"	Serviço
	"projetos multidisciplinares/transdisciplinares"	Metodologia
Item 2	"Não faz uso de equipamentos."	-
Item 3	"projetos interdisciplinares/ transdisciplinares de ensino"	Metodologia
Item 4	"recursos referentes à comunicação aumentativa"	Recurso
	"Psicólogos (CAED), Fonoaudiólogos (Município), Atendimento Educacional Especializado (NAPNE)"	Serviço
Item 5	"Acompanhamento de mediador"	Serviço
Item 6	"Atendimento individualizado no contraturno"	Serviço

Conclusão

A análise do SUAP do IFRO Campus Guajará-Mirim, apresentada neste trabalho, ilustra com clareza como essa confusão terminológica se manifesta na prática institucional. O sistema registra ações que são, pela definição do CAT, serviços ("Atendimento especializado", "Acompanhamento de mediador") e metodologias ("projetos multidisciplinares") de Tecnologia Assistiva (no singular).

No entanto, a busca foi inicialmente orientada pela pergunta "Quais os recursos ou equipamentos de tecnologia assistiva...?", o que já demonstra uma tendência a igualar "TA" a "artefatos"

(o plural implícito de "tecnologias"). Essa expectativa é frustrada pelos dados, que mostram um investimento maior em serviços e estratégias do que em equipamentos ("Não faz uso de equipamentos" em um dos registros).

Essa dissonância entre o conceito amplo (singular) e a expectativa por produtos (plural) pode levar a uma subvalorização das ações realizadas. Se a instituição acredita que TA são apenas "coisas", pode não perceber o valor dos serviços de avaliação, acompanhamento e os projetos pedagógicos interdisciplinares que já pratica, os quais são igualmente essenciais e constituem a base da "tecnologia leve" (COOK, 2009)

Para avançar, é crucial que as instituições, como o IFRO, adotem e disseminem internamente a definição consolidada pelo CAT (2007), utilizando "Tecnologia Assistiva" no singular para se referir ao campo como um todo. Isso permitirá uma comunicação mais clara, um planejamento mais estratégico (que valorize tanto serviços quanto produtos) e uma avaliação mais justa dos esforços de inclusão já em curso, que vão muito além da simples aquisição de equipamentos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 9999:2022**: Informação e documentação — Diretrizes para o conteúdo, a organização e a representação de índices. Versão corrigida (ISO 9999:2022). Rio de Janeiro: ABNT, 2022. Disponível em: https://cdn.standards.iteh.ai/samples/72464/3f3608ed0bff4545bd53c02373f8cdbb/ISO-9999-2022.pdf. Acesso em: 04/09/2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21/01/2023.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **A tecnologia assistiva: de recursos a serviços**. Salvador: [s. n.], 2023. Disponível em: https://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 04/09/2025.

GOMES FILHO, A. C. **Tecnologia Assistiva, ajuda técnica ou tecnologias assistivas**: evolução dos termos e formação de conceito no Brasil no período de 1988 a 2018 Rev. Tecnol. Soc., Curitiba, v. 19, n. 57, p. 206-224, jul./set., 2023. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/15850 Acesso em: 04/09/2025.

UMA REVISÃO INTEGRATIVA ACERCA DA DISTINÇÃO ENTRE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Keli dos Santos Guadagnino
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Maria Josefa Evaristo Satoca
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
As práticas da leitura e da contação de histórias são distintas, mas complementares, contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil, e, particularmente, para as habilidades comunicativas das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tivemos como objetivo neste trabalho analisar aspectos referentes aos conceitos e características da leitura e da contação de histórias, no contexto escolar, descrevendo acerca de suas distinções e contribuições para o desenvolvimento infantil. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de Revisão Integrativa da Literatura (RIL). As buscas foram realizadas na Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO - Scientific Electronic Library Online). Para padronização e organização dessas buscas foram utilizados os descritores: Educação Infantil; prática pedagógica e TEA, todos combinados com os descritores: leitura e contação de histórias, utilizando o Operador Boleano AND, considerando os artigos publicados nos últimos cinco anos. Conforme critérios previamente estabelecidos, cinco artigos foram selecionados. Os cinco textos também foram escolhidos com base nas questões norteadoras deste estudo: O que a literatura tem demonstrado sobre as práticas de leitura e de contação de histórias para crianças no contexto escolar? Existe diferença entre a realização da leitura e da contação de histórias? Os resultados analisados constataram que a leitura e a contação de histórias são práticas eficazes para a promoção do desenvolvimento infantil, de crianças típicas e atípicas. Concluímos que, na contação de histórias existem diferenças e aspectos que favorecem os resultados, que são os diversos recursos utilizados durante a contação, contribuindo para as experiências das crianças, e auxiliando o desenvolvimento das habilidades de comunicação, interação, pensamento, imaginação, dentre outras essenciais para o convívio na rotina diária. Também, faz-se necessário que mais pesquisadores procurem investigar como estão sendo planejadas as práticas de leitura, ou de contação de histórias, de forma a contribuir para as habilidades das crianças, e, particularmente, daquelas com necessidades complexas de comunicação.
Palavras-chave: Comunicação; Contação de histórias; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT
Reading and storytelling are distinct but complementary practices that contribute significantly to child development, particularly to the communication skills of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aimed to analyze aspects related to the concepts and characteristics of reading and storytelling in the school context, describing their distinctions and contributions to child development.

This study is characterized as an Integrative Literature Review (ILR). Searches were conducted in the Scientific Electronic Library Online (SciELO). To standardize and organize these searches, the following descriptors were used: Early Childhood Education; Pedagogical Practice; and ASD, all combined with the descriptors: Reading and Storytelling, using the Boolean Operator AND, considering articles published in the last five years. Based on previously established criteria, five articles were selected. The five texts were also selected based on the guiding questions of this study: What has the literature demonstrated about reading and storytelling practices for children in schools? Is there a difference between reading and storytelling? The results showed that reading and storytelling are effective practices for promoting child development, both for typical and atypical children. We conclude that storytelling has distinct characteristics and benefits, including the diverse resources used during storytelling, which contribute to children's experiences and aid in the development of communication, interaction, thinking, and imagination skills, among other skills essential for daily life. Furthermore, more researchers need to investigate how reading and storytelling practices are being designed to enhance children's skills, particularly those with complex communication needs.
Keywords: Communication; Storytelling; Autism Spectrum Disorder.

Introdução

A leitura e a contação de histórias são duas práticas distintas, mas complementares, ambas importantes para o desenvolvimento infantil. A leitura envolve a interpretação de um texto escrito, seguindo a estrutura e o vocabulário do autor, enquanto a contação de histórias permite a liberdade de improvisação e interação com o público, adaptando a narrativa à sua maneira.

Na Educação Infantil a prática da roda de leitura (leitura de fruição) e, da contação de histórias são predominantes, promovem experiências significativas para o desenvolvimento da comunicação das crianças, particularmente, das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BNCC, 2017). Porém, a leitura utiliza o livro como recurso principal dessa prática, seguindo fielmente as palavras do autor, e, desse modo, as crianças ouvem, mas tem pouca troca de experiências e oportunidade de explorar o pensamento e a imaginação (Vigotski, 2003; 2009; 2018).

A prática da contação de histórias vai além do ato de ler um livro, as experiências e os recursos são diversos proporcionando novas vivências, que contribuem para o desenvolvimento infantil, para a interação e comunicação das crianças. Considerando que na Educação Infantil as crianças não estão alfabetizadas, a contação é uma forma lúdica de interação entre professores e crianças, podendo a criança ler por meio das imagens ou interpretar as ações do mediador, exercitando seu pensamento, imaginação e criatividade (Vigotski, 2018).

Nesse entendimento, a contação de histórias é uma prática cuja origem atende à necessidade de expressar pensamentos, promover a comunicação e compartilhar saberes que são próprios do ser humano. O ato de contar histórias é milenar. Coelho (2000) salienta que a transmissão da cultura humana ao longo

das gerações foi realizada principalmente pela literatura, seja ela oral, seja ela escrita. Desse modo, a contação de histórias objetiva a manutenção da cultura humana.

Estudos demonstram as contribuições da contação de histórias nos ambientes escolares, especialmente para o desenvolvimento da comunicação, da leitura, do pensamento, da imaginação e da criatividade das crianças (Lourenço, 2014; Sales, Anjos e Rôças, 2019; Souza, 2021).

A contação de histórias permite que dimensões do ser e da sociedade sejam abordadas de forma lúdica. Contribui para a construção e difusão das culturas e do modo de ser e pensar a humanidade em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Permite também, uma abordagem interdisciplinar que auxilia a aprendizagem, pois, além de fortalecer a leitura, o conteúdo da história pode abordar fenômenos naturais e sociais, bem como valores e sentimentos, utilizando diversos recursos que favorecem essa prática e o desenvolvimento das crianças participantes nesse contexto (Sales; Anjos; Rôças, 2019).

Nessa perspectiva ressaltamos a relevância da prática da contação de histórias para a construção e desenvolvimento das habilidades de comunicação das crianças com TEA, no contexto da Educação Infantil em interação junto com seus pares.

Deliberato, Adurens e Rocha (2021) tiveram como objetivo em seu estudo descrever a mediação do adulto e as habilidades comunicativas de duas crianças com TEA, em situações lúdicas, por meio da narração de histórias. Os resultados ilustraram a importância da mediação do adulto na atividade da narração de histórias como um instrumento, para o acesso à linguagem e às habilidades comunicativas das crianças envolvidas durante o processo de mediação.

Por meio de uma revisão integrativa da literatura, este estudo tem como objetivo analisar aspectos referentes aos conceitos e características da leitura e da contação de histórias, no contexto escolar, descrevendo acerca de suas distinções e contribuições para o desenvolvimento infantil.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de Revisão Integrativa da Literatura (RIL). A Revisão Integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. Tem como objetivos identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos, experimentais e não experimentais, para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

A coleta de dados foi constituída pela busca de estudos nacionais e internacionais que indiquem aspectos referentes aos atos de ler (leitura) e de contar histórias (contação de histórias), as diferenças e caraterísticas dessas práticas, bem como saberes e ações pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem e da comunicação das crianças. As buscas foram realizadas na Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO - Scientific Electronic Library Online). Para padronização e organização dessas buscas foram utilizados os descritores: Educação Infantil; prática pedagógica e TEA, todos combinados com os descritores: leitura e contação de histórias, utilizando o Operador Boleano AND, considerando os artigos publicados nos últimos cinco anos. Após esse procedimento foram encontrados 15 estudos.

Na sequência foi estabelecido o filtro principal para seleção dos textos a serem analisados em sua íntegra, o título. Foram escolhidos estudos que continham em seus títulos palavras como: contação de histórias; conto; leitura e contar histórias. Foram encontrados cinco artigos (um deles internacional) dos quais, após a leitura dos resumos todos foram escolhidos e realizada a leitura dos textos na íntegra.

Os cinco textos também foram escolhidos com base nas questões norteadoras deste estudo: O que a literatura tem demonstrado sobre as práticas de leitura e de contação de histórias para crianças no contexto escolar? Existe diferença entre a realização da leitura e da contação de histórias?

Para a análise dos dados foram elaborados dois quadros, a saber: o quadro 1, contendo elementos de análise identificados nos cinco artigos selecionados, os autores, título, objetivo da pesquisa e outras informações relevantes. E, o quadro 2 foi organizado com duas categorias: Leitura e Contação de histórias, descrevendo acerca de seus conceitos e características (Bardin, 2016).

Resultados e Discussão

Com base nos critérios de seleção previamente descritos, foram escolhidos cinco artigos publicados em periódicos científicos. Um deles demonstrou resultados relacionados à leitura de histórias, com intervenções realizadas com crianças, os outros quatro artigos referem-se à contação de histórias, conceito, características e resultados encontrados após as intervenções.

A seguir, será apresentado um quadro contendo os estudos selecionados e analisados, e outro com as características das variáveis investigadas e separadas da seguinte forma: Leitura e Contação de histórias.

Quadro 1: Autores, título, objetivo da pesquisa, outras informações relevantes

AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO DA PESQUISA	OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES
Barros, Soares, Brondani, Araújo, Oliveira, Sette, Gontijo e Marinus (2024)	Percepções de estudantes do ensino superior sobre um processo educativo mediado por contação de histórias	Analisar as percepções de estudantes do ensino superior sobre um processo educativo com foco na primeira infância, mediado pela contação de histórias em uma abordagem interprofissional.	Os participantes da pesquisa foram estudantes de graduação de uma universidade pública no Nordeste do Brasil. Este é um estudo de caso único, do tipo avaliativo. Os dados foram coproduzidos a partir de um processo educativo, interprofissional, em formato híbrido, mediado por histórias infantis, chamado Naveghi.
Lima, Cota e Gilbert (2024)	Pernilongo tem coração? A representação de conceitos científicos por meio da contação de histórias	Analisar como a contação de histórias pode contribuir para a divulgação científica.	Participaram três crianças e uma adolescente. A pesquisa acompanhou a live "Narrando e Ensinando Ciências" e analisou desenhos enviados por participantes. A live foi transmitida nas redes sociais em 11 de outubro de 2021 e apresentou duas histórias autorais: "Pernilongo tem coração?" e "Quem é o impostor?" (Nóbile, 2021). Nas análises foram apresentados quatro desenhos baseados na história "Pernilongo tem coração?", buscando identificar como a imaginação e criatividade se manifestaram nas produções de três crianças e uma adolescente e contribuíram para a formulação de ideias e conceitos científicos.
Kielb e Silva (2023)	Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil	Analisar as percepções de professores da Educação Infantil sobre o trabalho com contos de fadas em sala de aula.	Pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de estudo bibliográfico e etnográfico, com observações de aulas e entrevistas com duas professoras regentes de turmas de crianças entre três e cinco anos.
Soares e Nunes (2022)	Contributo do conto de histórias na promoção do desenvolvimento social de uma criança com multideficiência	Caraterizar o modo como a criança com multideficiência se envolve e participa na atividade de contação de diferentes tipos de histórias, e conhecer a influência do conto dessas histórias e dos contextos onde são contadas na promoção do desenvolvimento social dessa criança.	O presente estudo qualitativo procurou perceber de que modo o conto de diferentes tipos de histórias (autor, sociais, multissensoriais) em diversos contextos, influencia o envolvimento e a participação de uma criança com multideficiência na atividade de contação de histórias, bem como o seu desenvolvimento social. Participaram no estudo uma criança com multideficiência e os seus pares do jardim da infância que frequentava.
Deliberato, Adurens e Rocha (2021)	Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do	Descrever a mediação do adulto e as habilidades comunicativas de duas crianças com TEA, em	As atividades foram realizadas em um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

	Espectro Autista: mediação do adulto	situações lúdicas, por meio da narração de histórias.	Foram selecionadas duas crianças do gênero masculino com dois anos e nove meses e, três anos e três meses de idade. Os dados foram coletados durante seis meses, por meio de atividades semanais com as famílias e profissionais da saúde, seguindo um programa de intervenção com histórias.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 - Características da leitura e da contação de histórias.

LEITURA		CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
Foco no texto escrito	A leitura de um livro prioriza a fidelidade ao texto original, respeitando a linguagem e a estrutura do autor.	**Liberdade criativa**	Na contação, o narrador tem a liberdade de adaptar a história, usar sua voz, gestos e expressões para torná-la mais envolvente e interativa.
Apresentação do livro	A leitura em voz alta é uma oportunidade para apresentar o livro como um objeto cultural e valorizar a linguagem literária.	**Tradição oral**	A contação de histórias resgata a tradição oral, onde as narrativas são transmitidas de geração em geração, com espaço para a criatividade e a interação com o público.
Desenvolvimento da linguagem	Através da leitura, as crianças entram em contato com diferentes formas de linguagem, ampliam seu vocabulário e compreendem a estrutura da língua escrita.	**Desenvolvimento da oralidade**	A contação estimula a atenção, a escuta ativa, a comunicação e a imaginação, além de promover a interação e o contato visual entre o contador e o público.
Diferenças chave	**Texto:** A leitura segue o texto escrito. **Interação:** A leitura é mais focada no texto. **Linguagem:** A leitura valoriza a linguagem escrita, priorizando a comunicação verbal.	**Diferenças chave**	**Texto:** A contação improvisa e adapta a narrativa. **Interação:** A contação permite interação com o público. **Linguagem:** A contação utiliza linguagem verbal e não verbal, ou seja, linguagem mista, explorando diferentes tipos de comunicação: oral, escrita, visual, corporal, etc.

Fonte: elaboração própria, com base na BNCC (2017).

O ato de ler uma história constante em um livro comum, muito utilizado na rotina escolar durante a roda de leitura com as criança, seguindo fielmente as palavras do autor, é diferente da prática de contar histórias. Ao focarmos na contação de histórias adentramos também no universo da imaginação e da criatividade. A contação parte da técnica da narrativa popular, em que qualquer pessoa pode ser um contador de histórias. Levamos em consideração o método utilizado, que é composto de interpretação, fala, corpo, encenação e diversos recursos utilizados, também, o ambiente escolhido pode influenciar na prática da contação de histórias. Nesse sentido, a contação pode ser mais, ou menos atrativa para as crianças conforme a história, as estratégias e os recursos utilizados.

A contação de histórias constitui uma maneira de incentivar e seduzir o ouvinte em relação à curiosidade, imaginação e criatividade, além de permitir que haja o despertar de saberes oriundos de

ressignificações. Também trabalha com as dimensões cognitivas e afetivas, na medida em que busca produzir correspondências entre o conteúdo da história contada e as experiências vivenciadas pelos interlocutores (Sales; Anjos; Rôças, 2019).

Um dos estudos analisados neste trabalho, demonstraram as percepções de estudantes do ensino superior sobre um processo educativo com foco na primeira infância, mediado pela contação de histórias em uma abordagem interprofissional (Barros; Soares; Brondani; Araújo; Oliveira; Sette; Gontijo; Coriolano-Marinus, 2024). Os estudantes destacaram elementos afetivos e conhecimentos sobre suas infâncias, ampliaram competências relacionadas ao cuidado com a criança, como a comunicação e escuta qualificada em ações conjuntas e interprofissionais com mediação da contação de histórias.

A contação de histórias mostrou-se uma potencial ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, com integração de afetos e emoções. A abordagem favoreceu a colaboração interprofissional e a reflexão de conhecimentos teóricos e práticos para consolidação de práticas relacionadas ao cuidado com crianças, a partir de aspectos estéticos e emocionais (Barros; Soares; Brondani; Araújo; Oliveira; Sette; Gontijo; Coriolano-Marinus, 2024).

Lima, Cota e Gilbert (2024) em seus estudos tiveram interesse particular na contação de histórias, considerando uma prática consolidada pela humanidade que busca transmitir a cultura de geração para geração. Assim, tiveram como objetivo analisar como a prática da contação de histórias pode contribuir para a divulgação científica, especialmente como ela pode contribuir para a produção de sentido aos conceitos científicos por crianças e adolescentes. Para isso, quatro desenhos foram analisados buscando compreender como a criação de três crianças e uma adolescente representou os elementos presentes na história chamada: “Pernilongo tem coração?”

As análises encontraram nos desenhos formulações equivalentes a pensamentos por complexos, conceitos potenciais e científicos. A pesquisa destacou que a contação de histórias pode contribuir para a divulgação científica seja em níveis mais elementares, seja em níveis mais complexos de formulação conceitual (Lima; Cota; Gilbert, 2024).

Kielb e Silva (2023) em um estudo com foco para a leitura, analisaram as percepções de professoras da Educação Infantil sobre o trabalho com contos de fadas em sala de aula. Os resultados indicaram que a visão das professoras sobre infância, contos de fadas e o papel da literatura na formação das crianças, influenciam na forma como o trabalho é desenvolvido, inclusive na mediação feita durante as leituras das histórias. Constataram também, que a prática é rica em aprendizados para as crianças, mas é permeada de desafios relacionados ao planejamento e à execução das atividades, e à forma como a instituição escolar e seus atores significam essas experiências.

Soares e Nunes (2022) buscaram perceber de que modo o conto de diferentes tipos de histórias (autor, sociais, multissensoriais) em diversos contextos, pode influenciar o envolvimento e a participação de uma criança com multideficiência na atividade de contação de histórias, bem como o seu desenvolvimento social. Nesse estudo participaram uma criança com multideficiência e seus pares do jardim da infância. Os resultados mostraram que a criança com multideficiência participou de forma positiva da atividade de contação de histórias, apresentando comportamentos distintos perante os diferentes tipos de histórias. A atividade trouxe ganhos importantes para todas as crianças.

Deliberato, Adurens e Rocha (2021) descreveram a mediação do adulto e as habilidades comunicativas de duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em situações lúdicas, por meio da narração de histórias. Neste trabalho os recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa foram utilizados para colaborar no suporte para o desenvolvimento do discurso narrativo. A utilização desses recursos e estratégias para o envolvimento da criança com TEA, facilita a participação sensorial e perceptiva com o material selecionado, qual seja, o vocabulário necessário para a elaboração da narrativa. Nesse momento, o uso de objetos no contexto da história pode permitir às crianças com TEA a participação de forma a vivenciar o vocabulário durante sua ação sensorial, perceptiva e motora.

Nesse entendimento, a pesquisa mostrou que contar histórias pode ser um caminho importante para as crianças com TEA no que diz respeito à interação e à comunicação. A contação de histórias foi um instrumento importante para a mediação dos interlocutores com as crianças, e de suas estratégias para favorecer a participação das crianças durante a atividade, além de favorecer a ampliação das habilidades de comunicação durante o programa realizado.

Conclusão

Diante dos estudos analisados neste trabalho observamos que a leitura e a contação de histórias são práticas eficazes para a promoção do desenvolvimento de todas as crianças, sejam elas típicas ou atípicas. Porém, na contação de histórias existem diferenças e aspectos que favorecem os resultados, que são os diversos recursos utilizados durante a contação. Esses fatores contribuem para as experiências das crianças, auxiliando no desenvolvimento das habilidades de comunicação, interação, pensamento, imaginação, dentre outras essenciais para o convívio na rotina diária.

Outra conclusão que chegamos é que a leitura tem o livro como recurso, e atenção fiel ao texto e vocabulário do autor, e seu foco está na literatura valorizando a linguagem escrita. A contação de histórias se diferencia pelo fato de que é mais flexível, no que se refere aos recursos e diferentes formas de

comunicação durante a história, e o foco está na interação com o público, com intuito de motivar a imaginação particularmente das crianças.

Concluimos também que, faz-se necessário que mais pesquisadores procurem investigar como estão sendo planejadas as práticas de leitura, ou de contação de histórias, de forma a contribuir para as habilidades das crianças, e, particularmente, daquelas com necessidades complexas de comunicação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: RETO. L. A.; PINHEIRO. A. São Paulo, Edições 70, 2016.

BARROS, Mirelly da Silva; SOARES, Adélia Karla Falcão; BRONDANI, Jeanine Porto; ARAÚJO, Cláudia Marina Tavares de; OLIVEIRA, Joseph Dimas de; SETTE, Gabriela Cunha Schechtman; GONTIJO, Daniela Tavares; CORIOLANO-MARINUS, Maria Wanderleya de Lavor. Percepções de estudantes do ensino superior sobre um processo educativo mediado por contação de histórias. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 50, e276324, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601anexo- texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2025.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do

Espectro Autista: Mediação do Adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Bauru, v. 27, e0128, p. 73-88, jan-dez., 2021.

KIELB, Eliziane Gorete; SILVA, Ivone Maria Mendes. Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil. **Pro-Posições,** Campinas, v. 34, e20200155, 2023.

LIMA, Guilherme da Silva; COTA, Maria Cecília Soares Barbosa; GILBERT, Anmaly Natália Miguel Monteiro. Pernilongo tem coração? A representação de conceitos científicos por meio da contação de histórias. **Revista Brasileira de Educação,** v. 29, e290086, 2024.

LOURENÇO, Adriana. Contando Histórias e Encantando nos Espaços de Leitura. **Ciência e Informação em Revista,** v. 1, n. 2, p. 28-31, 2014. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/1442/1197. Acesso em: 08 ago. 2025.

SALES, Danielle; ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. Quem conta um conto... Reconhecendo as potencialidades da contação de histórias para o ensino de ciências. **Polyphonía,** v. 30/1, p. 171-186, 2019. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/60201/33619/261007. Acesso em: 08 ago. 2025.

SOARES, Susana; NUNES, Clarisse. Contributo do conto de histórias na promoção do desenvolvimento social de uma criança com multideficiência. **CIED - Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional,** v. 12, n. 1, 97–130, 2022.

SOUZA, Neide Figueiredo de. **A contação de história como recurso para a formação de leitores:** proposição de práticas leitoras para os anos iniciais do ensino fundamental. 88 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. (2010). **Einstein**, 8(1), 102-106.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL ATIVA À FORMAÇÃO HUMANA DE DOCENTES PARA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eric Brandão Gonçalves dos Santos
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Elieuza Aparecida De Lima
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO

Este texto traz aspectos de pesquisa realizada em nível de mestrado, que analisa as bases teóricas da Educação Musical Ativa, com enfoque na abordagem *Orff-Schulwerk*, e propõe sua interface com a Teoria Histórico-Cultural. O estudo discutiu de que maneira essas aproximações podem contribuir para o desenvolvimento humano de docentes da Educação Infantil não especializados em música, tanto em nível de formação inicial quanto continuada, e foi motivado pelo seguinte problema: De que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista a formação docente para e da Educação Infantil? O objetivo geral foi compreender de que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, se articulam aos estudos advindos da Teoria Histórico-Cultural, e em quais dimensões tais articulações podem contribuir para a constituição teórico-científica de docentes para e da Educação Infantil, sobretudo, professoras e professores não especialistas em música. As investigações apontaram uma carência de estudos científicos voltados à Educação Musical Ativa no contexto da Educação Infantil e de práticas norteadas pela *Orff-Schulwerk* voltadas a bebês e crianças bem pequenas, evidenciando a necessidade de ampliação de pesquisas e publicações nessa área do conhecimento.
Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. *Orff-Schulwerk* e Teoria Histórico-Cultural. Educação Musical Ativa.

Introdução

Este texto traz aspectos da pesquisa realizada em nível de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP. O estudo foi materializado com vistas à ampliação do campo de conhecimentos científicos na área da Educação Infantil, mormente no contexto da formação inicial e continuada de professoras e professores, investigando e refletindo a respeito das possíveis contribuições da Educação Musical Ativa para o complexo processo de desenvolvimento humano desses(as) profissionais.

A referida pesquisa analisou as bases teóricas que articulam os princípios da Educação Musical Ativa, com enfoque na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, e propôs sua interface com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus seguidores. O estudo também discutiu de que maneira essas

aproximações podem contribuir para o desenvolvimento social, corporal e psíquico de professores(as) da Educação Infantil não especializados em música, tanto em nível de formação inicial quanto continuada. Além disso, a pesquisa trouxe exemplos de práticas pedagógicas em Educação Musical Ativa voltadas à formação docente para e da Educação Infantil. Essas práticas visam ao desenvolvimento teórico-científico dos sujeitos cursantes, de modo a capacitá-los à inserção ativa das crianças em vivências sonoro-musicais cada vez mais desenvolventes.

Nessa perspectiva, o estudo foi motivado pelo seguinte problema: De que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista a formação docente para e da Educação Infantil?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender de que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, se articulam aos estudos advindos da Teoria Histórico-Cultural, e em quais dimensões tais articulações podem contribuir para a constituição teórico-científica de docentes para e da Educação Infantil, sobretudo, professoras e professores não especialistas em música. De modo específico, o objetivo foi socializar exemplos de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano de docentes não musicistas, que corroborem com os princípios teóricos apresentados e que favoreçam a inserção ativa das crianças nos momentos de troca e comunicação sonoro-musicais, motivando o desenvolvimento humano desde o começo da vida.

Metodologia e seções da pesquisa

De cunho bibliográfico, a pesquisa envolveu os seguintes procedimentos com vistas ao aprofundamento do objeto de estudo supracitado:

- Revisão bibliográfica (buscas em obras de referência e fontes digitais de informação para localização, reunião e análise de produções científicas na forma de artigos, teses e dissertações) relacionada à Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem *Orff-Schulwerk*, para trazer subsídios teóricos e exemplos de materialidades, contextos e práticas que contribuam para o desenvolvimento humano e teórico-científico de docentes para e da Educação Infantil;
- Revisão bibliográfica nas áreas de: Pedagogia (com foco em Educação Infantil) e psicologia do desenvolvimento – especialmente o enfoque Histórico-Cultural –, direcionada ao objeto de estudo;
- Revisão das legislações da Educação Infantil que justifiquem a relevância do presente estudo e o contextualize como parte constituinte do arcabouço teórico necessário à formação humana e pedagógica de docentes para e da Educação Infantil.

O recorte temporal estabelecido para a revisão bibliográfica se inicia em 2009, ano da publicação da Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009 (Brasil, 2009a), que instituiu a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; no mesmo ano, foi reeditado outro documento do Ministério da Educação, originalmente publicado em 1995, denominado "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (Campos; Rosemberg, 2009), também considerado um marco temporal no norteamento de ações relacionadas ao estudo ora apresentado, por destacar a essencialidade da relação entre educação e cuidado das crianças e seus direitos inegociáveis. O marco final da revisão bibliográfica é 2024, ano de conclusão e defesa da referida dissertação.

A partir do arcabouço teórico levantado, a pesquisa foi dividida em cinco seções:

- A introdução apresenta o percurso para a escolha do objeto de estudo, além do problema, objetivos e procedimentos da pesquisa;
- A segunda seção aborda o percurso de organização da pesquisa e os detalhamentos da revisão dos conhecimentos produzidos nas áreas de Educação Musical Ativa e Educação Infantil;
- A terceira seção apresenta uma breve contextualização histórica, conceitos epistemológicos e filosóficos da Educação Musical Ativa e, mais especificamente, da abordagem *Orff-Schulwerk*.
- A quarta seção articula os princípios da abordagem *Orff-Schulwerk* e da Teoria Histórico-Cultural, focando na afetividade como fonte geradora de necessidades e motivos na formação docente. Para tanto, a pesquisa propõe reflexões sobre como as teorias se relacionam de maneira dialética e como essas relações podem contribuir para a constituição pedagógica e humana de docentes para e da Educação Infantil. A seguir, são socializados exemplos de práticas pedagógico-musicais que corroborem com os princípios teóricos apresentados;
- A quinta e última seção apresenta as considerações finais em face das investigações realizadas.

A pesquisa supracitada parte da compreensão de que a apropriação do pensamento teórico pode afastar docentes da Educação Infantil do senso comum, que, no contexto da música na Educação Infantil, se traduz, por exemplo, em práticas apoiadas por um repertório de valor musical e pedagógico duvidosos, com gestuais engessados e coreografias estereotipadas (cenário típico de uma Educação Musical passiva).

Esse estudo é, portanto, fruto de ideias em desenvolvimento que não buscam encontrar um fim, mas propor caminhos que ampliem as possibilidades de uma formação docente cada vez mais potente e humanizadora – uma formação promotora de intervenções conscientes, munidas não somente de referenciais teóricos, mas afetivos e racionais, portanto, éticos. Então, com essa perspectiva, para evidenciar marcas de estudos e apropriações, aqui estão alguns aspectos do caminho trilhado.

Fundamentação teórica: conhecimentos essenciais à formação musical de docentes não especializados

A Educação Musical Ativa é caracterizada por propostas pedagógico-musicais que envolvem, além da apropriação dos elementos da linguagem musical, o envolvimento dos sujeitos em processos coletivos transformadores, culturalmente sofisticados, com intencionalidade científica e potencialidade afetiva, cognitiva e social. Essas ações são orientadas teoricamente pelas pedagogias musicais ativas, um conjunto de propostas elaborado por arte-educadores a partir de meados do século XX.

Como as pedagogias musicais ativas foram desenvolvidas em diferentes países e contextos sociais, os métodos se diferenciam entre si. Algumas propostas, elaboradas por estudiosos como Dalcroze (Austríaco, formado na Suíça), Kodály (Hungria), Willems (Belga, residente em Genebra), Orff e Keetman (Alemanha), Martenot (França), Suzuki (Japão) e Wuytack (Belga, com grande influência de Orff e Keetman), dispõem de materiais didáticos, como livros ou cadernos de atividades que materializam a sistematização de suas ideias, configurando, de acordo com Gainza (1988), um método. Outras, como Paynter (Inglaterra) e Schafer (Canadá), são baseadas em relatos de experiências, que permitem múltiplas "respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico" (Gainza, 1988, p. 105).

Penna (2011, p. 17) nos esclarece que

> Tais métodos, portanto, diferenciam-se entre si: alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastante fechados; outros menos, fornecendo sugestões ou relatos de atividades mais abertas e flexíveis; [...] No entanto, todos esses métodos configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau.

Segundo a autora, cada proposta é uma resposta ao contexto social, histórico e cultural em que foram criadas, trazendo contribuições que buscam transcender tais condições, questionando os métodos tradicionais (conservatoriais) de educação musical e, sobretudo, defendendo a ideia de democratização do ensino da música, que "pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um "dom" inato" (Penna, 2011, p. 17).

Levando em conta, no entanto, a amplitude das produções intelectuais no campo da Educação Musical, o termo "pedagogias musicais ativas", adotado na pesquisa supracitada, se alinha às contribuições de Fonterrada (2008), já que, para a autora, nem todas as propostas de ensino da música podem ser consideradas métodos; as pedagogias musicais ativas abrangem, além de métodos, abordagens e propostas em Educação Musical.

Ainda que apresentem estruturas e orientações distintas, as pedagogias musicais ativas evidenciam pontos de intersecção entre si, pois configuram, em termos gerais, propostas de como desenvolver práticas

em Educação Musical estruturadas em princípios humanizadores, promotoras de relações de instrução e aprendizagem nas quais o sujeito é participante ativo, e "que visam não somente ao seu desenvolvimento musical, mas também psíquico, afetivo e social" (Santos, 2024, p. 14). Essas teorias integram, assim, uma área do conhecimento que Kuhlmann (2023) denomina Educação Musical Ativa, cujos fundamentos residem justamente nos pontos de conversão entre as diversas pedagogias musicais ativas existentes.

A *Orff-Schulwerk* representa uma dessas pedagogias musicais ativas, a qual propicia "o desenvolvimento de múltiplas competências inerentes à formação integral (e integrada) de qualquer ser humano" (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 46). Os compositores e educadores musicais alemães, Carl Orff e Gunild Keetman, que pertencem à chamada primeira geração de pedagogos musicais ativos, desenvolveram, nos anos pós Segunda Guerra Mundial, estudos baseados no movimento, de escuta e ações musicais ativas. Orff e Keetman associaram o canto, a palavra e a dança a instrumentos percussivos e melódicos, como o xilofone e a flauta doce, num processo de experimentação, improvisação e criação graduais, visando ao desenvolvimento humano do sujeito para a realização de ações cada vez mais sofisticadas. Dessa maneira, a dupla de educadores desenvolveu e sistematizou a *Orff-Schulwerk*, estreitando a relação entre o jogo e o movimento, fontes do conhecimento ligadas à música que, segundo Maschat (1999), implicam o envolvimento dos sentidos.

A abordagem orffiana defende os conceitos de "música elementar" e "dança elementar", elementos da cultura que devem ser ensinados e aprendidos por meio da prática, pressupondo uma participação ativa do sujeito e relacionando o ensino da música à palavra/linguagem e ao movimento/dança, sem desconsiderar o repertório do próprio sujeito. De acordo com Bona (2011, p. 140), "a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo".

Apoiadas nessa compreensão, as ações iniciais em formações relacionadas à abordagem *Orff-Schulwerk* são majoritariamente práticas. Essas ações convidam os sujeitos a experimentar primeiramente no corpo pressupostos pedagógicos que serão aprofundados em um segundo momento. Esse aprofundamento, que visa contribuir para a apropriação teórico-científica de docentes, não desconsidera, contudo, o fato de que significativa parcela de reflexão/cognição já esteja imbuída na própria ação musical-pedagógica. Não se trata, portanto, de uma "intelectualização da arte como correção aos seus aspectos sensoriais", uma vez que a "reflexão é operação envolvida tanto na ação como na apreciação" (Barbosa, 1998, p. 92).

Nessa perspectiva, seria incorreto afirmar que formações em *Orff-Schulwerk* são "exclusivamente práticas", pois cada ação é movida por princípios que norteiam a organização das ações, dos quais docentes

cursantes devem, indiscutivelmente, se apropriar. Esses princípios pedagógicos e filosóficos centrais, são, segundo Maschat (1999) e Carvalho, Cunha e Maschat (2015), os seguintes:

- A dimensão social das práticas está para a *Orff-Schulwerk* como a *obutchenie* (relação que se estabelece entre os atores da relação instrução/aprendizagem e o meio social) está para a Teoria Histórico-Cultural (Teixeira; Barca, 2017): cantar, dançar, tocar, ouvir e criar em grupo propiciam um ambiente afetivo que impulsiona o desenvolvimento humano;
- O corpo humano é o nosso primeiro e principal instrumento musical. Voz, mãos e pés são recursos expressivos de grande valor e assumem papel fundamental para os processos de desenvolvimento humano;
- O canto é entendido como uma forma de desenvolvimento natural da linguagem falada, eixo fundamental da educação estética;
- Jogo, movimento e experimentação são fontes do conhecimento ligadas à música, pois implicam o envolvimento dos sentidos, a expressão das emoções e propiciam a interiorização de parâmetros musicais;
- Assim como a experimentação, a improvisação e a criação por meio da exploração de diferentes materiais e recursos são aspectos essenciais da *Orff-Schulwerk*;
- Música, linguagem e movimento são atividades humanas indissociáveis na perspectiva orffiana, tanto para a criança quanto para o adulto;
- O diálogo e a integração com diferentes formas de arte e expressão desenvolvem o senso estético e criam vínculos entre o sujeito e o meio social, trabalhando aspectos intersociais e intrassociais de forma integral e integrada.

Diante de tais pressupostos, pode-se afirmar que a *Orff-Schulwerk* concorda com a Teoria Histórico-Cultural ao reconhecer educadoras e educadores da Educação Infantil como intelectuais críticos que, como afirmam Teixeira e Barca (2017), são capazes de redefinir a organização do espaço e o uso de materiais. O ambiente pedagógico desenvolvente que a abordagem orffiana visa promover vem, portanto, ao encontro do enfoque Histórico-Cultural na medida em que ambas as teorias ressaltam a importância da criação de condições para que a criança pequena "explore os espaços, tenha autonomia e liberdade de movimentos, ações e atitudes, manipule objetos e ferramentas de maneira individual e coletiva" (Pagani, 2021, p. 42).

Isso implica dizer que a *Orff-Schulwerk* reconhece a importância da fundamentação teórica e da ação intencional da professora e do professor da Educação Infantil, protagonistas intelectuais e científicos nos processos de desenvolvimento infantil, organizadores do que Lima (2003) denomina atividades motivadoras da aprendizagem.

Propostas pedagógicas em educação musical ativa com ênfase na abordagem *Orff-Schulwerk*

Conforme exposto, as propostas pedagógicas da abordagem *Orff-Schulwerk* – e da Educação Musical Ativa como um todo – pressupõem uma participação ativa dos indivíduos, partindo, segundo Bona (2011), da prática para a apropriação de um conhecimento teórico. Para fins de esclarecimento, a pesquisa socializa exemplos de propostas pedagógico-musicais voltadas à formação de docentes não especializados em música. As práticas podem ser realizadas com o apoio de canções gravadas, tocadas ao vivo ou cantadas *a capella*, ou seja, cantando-se a melodia sem o acompanhamento de instrumentos musicais. O audiovisual com exemplos de práticas está disponível no *QR Code* abaixo:

https://youtu.be/Hq6yuesXYTs

Fonte: elaborado e editado pelo autor.

Apesar de serem mormente direcionadas ao desenvolvimento pleno de docentes, a maior parte das vivências aqui demonstradas pode ser ressignificada com vistas ao planejamento de práticas em salas de crianças da Educação Infantil. A perspectiva é, no entanto, promover a autonomia de adultas e adultos em formação inicial ou continuada.

As propostas apresentadas no audiovisual estão detalhadas na pesquisa, com especificações a respeito dos pilares da *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa contemplados em cada prática, materiais necessários, letras das canções e possíveis desdobramentos/enriquecimentos das ações.

Conclusões a partir do levantamento de dados realizado na pesquisa

Os dados apresentados na segunda seção da pesquisa, decorrentes da revisão da literatura produzida na área da Educação Musical (no contexto da Educação Infantil e em uma perspectiva Histórico-Cultural), evidenciam a preocupação de pesquisadoras e pesquisadores com a constituição teórico-científica e a ampliação reflexiva de docentes da educação básica não especializados em música. No entanto, a carência de estudos articuladores de princípios da Educação Musical Ativa, mais especificamente da abordagem *Orff-Schulwerk*, e da Educação Infantil e suas especificidades, tendo como eixo norteador a Teoria Histórico-Cultural, reforça a necessidade de um aprofundamento teórico nessas

áreas do conhecimento, justificando a materialização da pesquisa ora apresentada e das reflexões promovidas nas suas seções posteriores.

Além disso, a revisão de literatura evidenciou igual carência de pesquisas sobre práticas norteadas pela *Orff-Schulwerk* voltadas a bebês e crianças bem pequenas. As ações pedagógicas orientadas pela abordagem orffiana são majoritariamente voltadas a crianças maiores de 3 anos, para as quais, na perspectiva Histórico-Cultural, a brincadeira já se tornou a atividade principal. Esse cenário revela a necessidade de uma ampliação das publicações na área de Educação Musical Ativa, apoiadas em princípios de pedagogias musicais ativas, como a *Orff-Schulwerk*, que configurem e/ou ressignifiquem práticas voltadas a bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. Essa constatação não comprometeu, no entanto, as investigações realizadas, cujo objeto de estudo é o desenvolvimento humano de adultos(as) – docentes para e da Educação Infantil –, bem como as possíveis implicações da *Orff-Schulwerk* nas relações sócio-históricas de sujeitos em constante formação.

Diante dessa compreensão e do estudo realizado, foi possível concluir que os princípios pedagógicos e filosóficos da abordagem *Orff-Schulwerk* – e da Educação Musical Ativa como um todo – se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Também ficou evidenciado, em caráter teórico, que tais articulações podem contribuir qualitativamente para a constituição teórico-científica e humana de docentes não musicistas, bem como para a organização de práticas pedagógicas desenvolventes, favorecendo a inserção ativa de crianças em propostas sonoro-musicais, motivando seu desenvolvimento desde o início da vida. Logo, é possível afirmar que o objetivo geral e o objetivo específico, ora descritos na introdução deste resumo, foram alcançados. O problema da pesquisa foi respondido, dando margem a futuras pesquisas científicas que ampliem as reflexões aqui apresentadas.

Considerações finais

Importa sublinhar, a título de consideração final, o caráter meramente teórico das afirmações apresentadas mediante o levantamento de dados da pesquisa. Evidentemente, não seria possível afirmar com o devido rigor científico que as vivências musicais propostas à luz da *Orff-Schulwerk* e da Teoria Histórico-Cultural promovem efetivas transformações qualitativas nos sujeitos sem uma avaliação sistematizada que relacione teoria e prática, observações e análises das atividades decorrentes de ações formativas dentro de uma determinada realidade. Afinal, como afirma Repkin (2021), o aparecimento de novas metas e motivos está diretamente ligada a uma troca de atividade entre o indivíduo e a sociedade.

Apoiamo-nos na afirmação do autor para reforçar a necessidade de formações continuadas na modalidade Educação Musical Ativa, com contribuições da abordagem *Orff-Schulwerk* e demais pedagogias musicais ativas, com uma periodização que viabilize o gradual desenvolvimento das práticas docentes, oportunizando o desenvolvimento teórico dos sujeitos e, sobretudo, o pareamento entre conceito e ação pedagógica.

As propostas trazidas pela *Orff-Schulwerk* e pela Educação Musical Ativa em geral, articuladas aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, não apenas nos convidam a uma ampliação do nosso olhar teórico e a uma permanente revisão das nossas ações musicais; elas nos provocam questionamentos a respeito da Educação Musical que realmente queremos para o currículo da Educação Infantil. O domínio de modos de ação cada vez mais sofisticados por parte de professoras e professores só terá sentido se se refletir em práticas docentes cada vez mais potentes, com significativas transformações psíquicas e sociais, promovidas na relação de adultos(as) e do meio social com a criança, sujeito histórico por meio do qual a cultura se perpetua. Eis o que poderíamos conceituar Educação Musical Ativa vivenciada em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009a.

BONA, M. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 125-156.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CUNHA, J.; CARVALHO, S.; MASCHAT, V. **Abordagem *Orff-Schulwerk*:** história, filosofia e princípios pedagógicos. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2015.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

KUHLMANN, U. A. **Ensaio sobre a educação musical ativa e o uso de novos materiais**. São Paulo: Ed. do Autor, 2023.

LIMA, E. A. Um estudo sobre o papel do educador na infância: contribuições da escola de Vigotski. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, ano I, n. 1, jan. 2003.

MASCHAT, V. Las ideas pedagógicas em el *Orff-Schulwerk*. **Orff España**, n. 1, p. 4-5, jan. 1999. Disponível em: <https://www.orff-spain.org/volumen-1>. Acesso em 01 mai. 2025.

PAGANI, C. G. P. **Afeto e desenvolvimento humano na Educação Infantil:** um estudo a partir da produção de dissertações, teses e documentos legais brasileiros (1996-2018). 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2021.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, "como" ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 13-24.

REPKIN, V. V. A formação da Atividade de Estudo como um problema psicológico. In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 341-350.

SANTOS, E. B G. dos. **Abordagem Orff-Schulwerk e Teoria Histórico-Cultural:** implicações da Educação Musical Ativa à formação de docente para e da Educação Infantil. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2024.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS DESENHOS INFANTIS

Vivian Souza Rosa
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Alessandra de Moraes
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
Este estudo buscou mapear as produções acadêmicas nacionais que investigaram as representações das relações de gênero nos desenhos infantis. A pesquisa consistiu em localizar, selecionar e examinar esses trabalhos, destacando seus objetivos, metodologias, referenciais teóricos e conclusões, além de apontar lacunas para futuras investigações. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com busca direcionada a duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Capes. Foram selecionados apenas cinco trabalhos (duas dissertações e três artigos), publicados entre 1999 e 2020, evidenciando a escassa produção acadêmica sobre o tema. Os resultados indicam que, além dos desenhos, a maioria dos estudos incorporou relatos orais das crianças e de adultos. A maior parte das pesquisas concentrou-se em alunos da Educação Infantil de escolas públicas, e seus achados convergiram ao demonstrar que as representações infantis frequentemente reproduzem estereótipos e desigualdades de gênero. Diante da limitação quantitativa e temática dos estudos encontrados, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo de investigação.
Palavras-chave: Representações; Desenho infantil; Relações de gênero.

ABSTRACT
This study sought to map Brazilian academic literature that investigated representations of gender relations in children's drawings. The research consisted of locating, selecting, and examining these works, highlighting their objectives, methodologies, theoretical frameworks, and conclusions, as well as identifying gaps for future research. The methodology adopted was bibliographic research, with searches directed to two databases: the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Capes Journals Portal. Only five works (two dissertations and three articles) published between 1999 and 2020 were selected, highlighting the scarcity of academic literature on the topic. The results indicate that, in addition to drawings, most studies incorporated oral accounts from children and adults. Most of the research focused on early childhood education students in public schools, and their findings converged in demonstrating that children's representations often reproduce gender stereotypes and inequalities. Given the quantitative and thematic limitations of the studies found, it is recommended that future research expand the scope of investigation.
Keywords: Representations; Children's drawings; Gender relations.

Introdução

O desenho constitui-se como uma linguagem universal, presente em todas as formas culturais (HANAUER, 2013). Porém, mais do que um meio de comunicação e registro, para o qual tem sido utilizado historicamente, o desenho transcende a escrita e revela percepções, vivências e interpretações do mundo (LUQUET, 1969; JUNQUEIRA FILHO, 2005; HANAUER, 2013). Na infância, o desenho é uma das primeiras formas de expressão da criança, "um produto de sua atividade, uma manifestação da sua personalidade, uma criação" (LUQUET, 1969, p. 136).

Para Georges-Henri Luquet (1969), um dos principais teóricos do desenho infantil, o desenho é uma manifestação do "espírito" infantil, pois seu valor vai além do traço em si: é um registro de suas experiências, identidades e das relações que estabelece com os outros, carregado de intenções e significados que lhe são próprios, mas que muitas vezes escapam aos adultos.

Ainda que seja um documento social que revela como a criança interpreta e internaliza as estruturas do mundo ao seu redor (GOBBI, 1999), o desenho no contexto escolar é geralmente abordado somente como uma atividade lúdica ou pedagógica. Isso o esvazia de sua referida potencialidade como documento social, reduzindo-o a um mero exercício técnico ou recreativo, sem considerar sua capacidade de expressar as estruturas simbólicas e sociais que a criança está assimilando.

Nesse sentido, como um veículo privilegiado para identificar representações de mundo, o desenho é capaz de revelar estruturas culturais, relações de poder e construções identitárias, especialmente no que diz respeito às relações de gênero.

No que se refere ao conceito de gênero aqui empregado, este surgiu enquanto categoria para análise das relações sociais a partir da década de 1970, inicialmente para diferenciar o que era social (gênero) da biologia (sexo) no estudo dos papéis de homens e mulheres nas sociedades, ressignificando o próprio entendimento do gênero como construção histórica e cultural.

Na cultura ocidental, a construção do gênero foi historicamente pautada pelo patriarcado – um sistema que naturaliza a dominação masculina, transformando diferenças sexuais em hierarquias sociais rígidas. Nesse modelo, estabeleceram-se dois gêneros rigidamente delimitados, vinculados ao sexo biológico, valorizando tudo o que passou a ser classificado como "masculino" como superior e subordinando o "feminino" a funções restritas. Como destaca Ferreira (2004, p. 120), "coube ao homem o controle das instituições econômicas, legais e políticas e, à mulher, o cuidado da casa e dos filhos e a satisfação da sexualidade do marido". Essa divisão, segundo a autora, dotou o homem de "um poder estrutural que lhe concedeu a primazia de grupo dominante", fazendo da família um "lócus privilegiado

de reprodução dos valores patriarcais referentes à superioridade masculina e à inferioridade feminina". Essa divisão é encorajada e reforçada sistematicamente desde a infância, a partir do processo de socialização das crianças que se inicia no núcleo familiar e se consolida no ambiente escolar.

Assim, a discussão sobre gênero na infância surge como urgente em uma sociedade que permanece marcada pelo binarismo de gênero patriarcal. O desenho infantil oferece um campo fértil para investigar como essas normas são internalizadas desde a infância, pois, como afirma Hanauer (2013), é uma das primeiras formas de a criança registrar sua visão de mundo.

Portanto, se o desenho é uma janela para o universo infantil, quais são as representações das relações de gênero, que permeiam a sociedade, que estão presentes nos desenhos infantis? Pesquisas pioneiras no assunto, como as de Gobbi (1999) e Belotti (1975), demonstraram que, desde os primeiros anos, meninas e meninos reproduzem, em suas produções gráficas, papéis sociais rigidamente demarcados.

Décadas após as pesquisas pioneiras de Belotti (1975) e Gobbi (1999), ainda não há no Brasil um estudo que sistematize o panorama da produção acadêmica sobre essa linha de investigação por elas inaugurada, que intersecciona o gênero com o desenho infantil. Diante dessa lacuna, bem como do exposto anteriormente, o presente artigo tem como objetivo mapear as produções acadêmicas nacionais que investigaram as representações das relações de gênero nos desenhos infantis.

O mapeamento, além de compreender o processo de busca, seleção e organização das produções dessa literatura, também se deu a partir da análise de seu conteúdo. Essa análise se ateve em evidenciar as características e principais aspectos enfocados nessas produções (desde objetivos, metodologia, referencial teórico e resultados), assim como em evidenciar quais são os aspectos que ainda não foram suficientemente abordados e assim subsidiar pesquisas futuras.

Para alcançar nosso objetivo, recorremos ao procedimento de "pesquisa bibliográfica" conforme Lima e Mioto (2007), selecionando produções que reportam pesquisas que interseccionam o gênero com o desenho infantil, com delimitação àquelas indexadas nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódico da Capes.

Metodologia

Entre os meses de maio e julho de 2024 foram realizadas buscas em duas bases de dados, a BDTD e o Portal de Periódico da Capes, que indexam produções acadêmicas nos formatos, respectivamente a cada uma, de teses e dissertações e de artigos científicos. Como estratégia de busca para a localização dos materiais, utilizamos o descritor principal "desenho infantil", combinado separadamente com os

descritores “relações de gênero” e “expressão de gênero” por meio do operador booleano “AND”, realizando buscas distintas para cada combinação.

Para a seleção dos materiais, dentre os resultados obtidos nas buscas, os critérios de inclusão foram: 1) abordar o desenho como uma forma de linguagem e de expressão; e 2) relacionar a produção artística das crianças com as representações das relações de gênero. Devido ao pequeno número de materiais encontrados, optamos por não limitar a data de publicação.

No Portal de Periódicos da Capes, foram encontrados 11 artigos, dos quais 03 foram selecionados, enquanto na BDTD foram encontradas 95 teses/dissertações, das quais somente 02 dissertações foram selecionadas. Os outros 08 artigos 93 teses/dissertações foram descartados para integrar o nosso mapeamento e, por conseguinte, compor o *corpus* de análise, visto que não atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa ou sequer se relacionavam com a temática.

Os 05 trabalhos selecionados foram duas dissertações de Mestrado e três artigos, um de 1997, um de 2001, um de 2016, um de 2018 e um de 2020.

Cabe ressaltar, desde já, que esse levantamento revela a escassez de estudos sobre as representações de gênero nos desenhos infantis, embora as referidas pesquisas pioneiras de Belotti (1975) e Gobbi (1999) – a primeira que não esteve entre os resultados das buscas nas bases de dados, enquanto a segunda esteve e, portanto, integrou o presente mapeamento –, demonstrem que esta linha de investigação foi iniciada há décadas. O que se pode inferir a partir disso é que essa linha não progrediu de forma a desenvolver uma produção acadêmica robusta, que seria esperada ao longo do tempo.

Resultados e discussão

Para apresentação dos principais aspectos enfocados pelas pesquisas veiculadas nos 05 trabalhos selecionados, realizou-se a leitura e análise de seu conteúdo. A saber, esses aspectos, sumariamente descritos a seguir, foram: seus objetivos, metodologia, referencial teórico (principais referências) e resultados.

Gobbi (1999) teve como objetivo identificar e compreender como são construídas as relações de gênero em desenhos produzidos por quatro meninos e quatro meninas, na faixa etária de quatro anos, levando-se em conta seus traços e a oralidade de quem os produziu. As oito crianças participantes frequentavam uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Além dos desenhos produzidos pelas crianças, a autora utilizou como metodologia a roda de conversa.

Foi constatado que, nos desenhos das crianças de ambos os gêneros, quando casas eram desenhadas, a parte que mais aparecia era referente à cozinha, com a presença feminina predominando nesse espaço, embora isso contrastasse com Belotti (1975 apud GOBBI, 1999), que afirmara que apenas as meninas retratavam afazeres domésticos. Através dos desenhos, falas das crianças e dos pais, a autora observou o reflexo de que às mulheres coube a dupla jornada de trabalho, mas também percebeu indícios de uma mudança em relação aos papéis de gênero. Gobbi (1999) concluiu que os desenhos das crianças e as suas falas, somadas a de seus pais e mães, mostram um cenário de mudanças e podem até auxiliar os adultos, em um diálogo intergeracional, sobre as transformações sociais em curso.

Montagna (2001) analisou os desenhos de crianças (oito meninas e doze meninos, entre cinco e seis anos) de uma turma da Educação Infantil em escola privada da região central de Londrina, com o objetivo de identificar como as expressões de gênero se manifestavam em seu repertório gráfico. A pesquisa, de caráter etnográfico, combinou observação participante com análise dos desenhos infantis e registro de suas falas. Complementarmente, foram realizadas entrevistas com professores, coordenadores e os próprios alunos.

As observações diretas da autora demonstraram que as interações das crianças com o meio forneciam os elementos que constituiriam seu repertório referencial acerca dos papéis de gênero. Dessa forma, refletindo as vivências das crianças, constataram-se diferenças entre os desenhos de meninas e de meninos, desde a estrutura da composição, utilização de recursos visuais ou funcionais, na movimentação da cena e na escolha das cores, entre outros aspectos.

Pimenta (2016) investigou os desenhos de meninos e meninas com o objetivo de identificar como as crianças expressavam as marcas de gênero em suas produções gráficas, analisando quais eram os traços, temas e assuntos retratados. A pesquisa, de caráter etnográfico, foi desenvolvida durante um ano em uma escola pública de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo. Além da observação participante, coletou sistematicamente tanto os desenhos quanto as falas infantis sobre representações de gênero, estabelecendo assim uma análise integrada entre a produção gráfica e a oralidade das crianças.

Dentre a variedade de temas abordados em seus desenhos, destacaram-se: "as formas de organização da casa e da distribuição das tarefas domésticas, as escolhas das cores, o espaço do pai e da mãe na família, as marcas do masculino e do feminino, os brinquedos e as brincadeiras" (PIMENTA, 2016, p. 141), entre outros. As crianças, sobretudo as meninas, representaram a maternidade e o trabalho doméstico como marcas do universo feminino, mesmo que as suas próprias mães trabalhassem fora de casa. Revelaram-se, assim, os modos de relação com os adultos presentes nas culturas das infâncias, diante de situações em que crianças reproduzem os estereótipos de gênero em um mundo apartado pelas práticas

adultocêntricas. Porém, também foram identificados momentos em que elas demonstraram a capacidade de ultrapassar as fronteiras de gênero, criando brechas e rompendo com esses estereótipos ao apresentarem relações e traços não marcados pela separação dos gêneros. A autora concluiu que, nas interações entre seus pares e com os adultos, as crianças podem tanto incorporar certos estereótipos de gênero como ressignificá-los, demonstrando que as expectativas de gênero são ativamente construídas e negociadas nessas relações sociais, a depender do ambiente em que estão inseridas.

Gibim e Müller (2018) investigaram as representações de crianças de cinco anos usuárias da Educação Infantil sobre a temática famílias, relações intergeracionais e de gênero que são estabelecidas no âmbito familiar. O trabalho de campo consistiu na coleta dos desenhos e das narrativas das crianças participantes. As autoras constataram que os desenhos das crianças, em sua maioria, retratavam suas mães e/ou avós associadas aos cuidados dos filhos/netos e da casa, evidenciando um "processo de imitação e apropriação das representações sociais de poder, submissão e práticas generificadas" (GIBIM; MÜLLER, 2018, p. 87). As autoras concluem que a Educação Infantil assume um papel relevante ao dividir com as famílias a responsabilidade pela educação e cuidado, incentivando a transformação dos papéis parentais e contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária e livre de discriminações.

Baseando-se nos desenhos de meninos e meninas com idade entre oito e nove anos, Pereira e Santiago (2020) buscaram compreender como as crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental concebem as infâncias vivenciadas por elas, na periferia da cidade de São Paulo, evidenciando as marcas de gênero, raça e classe. Foram coletados os desenhos de crianças de uma turma do 3° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino na região leste da cidade de São Paulo.

Os autores observaram que, embora as meninas demonstrem maior liberdade para ocupar espaços tradicionalmente masculinos, nenhum menino retratou tarefas consideradas femininas, reflexo da percepção da infância feminina como mais flexível e a masculina como rigidamente normatizada. Concluiu-se que, ao representarem suas vivências na periferia de São Paulo, essas crianças não apenas reproduzem, mas também reinterpretam e ressignificam os papéis de gênero, posicionando-se como agentes ativos na construção de suas realidades.

Feita essa exposição, passamos agora a salientar os principais aspectos enfocados pelos trabalhos e outras impressões que tivemos com a leitura de seu conteúdo. No que se refere aos objetivos traçados, pudemos notar que as(os) autoras(es) utilizaram, de modo geral, o desenho para compreender as vivências das crianças e como elas percebem e constroem as relações de gênero, seja no âmbito familiar e/ou escolar. Com isso, todas as produções reportaram pesquisas de campo, então realizadas em diferentes momentos

distribuídos no espaçamento de tempo de duas décadas (sendo 1999 a data da primeira publicação nesse período e 2020 a data publicação mais recente).

Em suas metodologias, a maioria, 04 do total de 05 produções, nomeadamente Gobbi (1999), Montagna (2001), Pimenta (2016) e Pereira e Santiago (2020), relacionou os desenhos com a oralidade infantil, deixando explícita a importância de se considerar a narrativa das crianças autoras dessas produções artísticas em seus objetivos de investigação. Isso significa que, para além da interpretação adulta, é fundamental compreender a intenção e o significado que a criança atribui à sua representação gráfica. Ademais, em 02 dos 05 trabalhos (GOBBI, 1999; MONTAGNA, 2001), as pesquisas foram ainda além da observação dos desenhos e da escuta das narrativas das crianças, realizando entrevistas também com os pais e mães das crianças e/ou com coordenadores(as) e professores(as) das escolas que elas frequentavam.

Pôde-se observar que 04 trabalhos compreenderam, em suas amostras, crianças usuárias da Educação Infantil, enquanto apenas 01 compreendeu crianças usuárias do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (PEREIRA; SANTIAGO, 2020), evidenciando a escassez de trabalhos, dentro de uma literatura que constatamos já escassa, que abordam a produção do desenho nesse nível de ensino. Somente 01 trabalho (MONTAGNA, 2001) teve como local de pesquisa uma escola privada, ao passo que as demais foram realizadas em escolas públicas. Assim, além de continuarmos a reforçar a necessidade de mais investigações sobre o tema, adicionamos a isso a recomendação de que elas não se restrinjam à Educação Infantil, mas que também contemplem outros níveis de ensino – analisando as representações de crianças mais velhas –, bem como que busquem compreender como as dinâmicas de classe social e outras variáveis sociodemográficas – marcadas pela distinção entre redes pública e privada – influenciam essas representações.

Sobre os resultados dessas pesquisas, foi unânime entre elas a constatação de haver diferenças entre os desenhos de meninas e de meninos no que se refere a como as relações de gênero são representadas, seja pelo conteúdo do que estava sendo representado, pelos traços ou, até mesmo, pelo uso e preferência por certas cores. No caso desse último, como exemplo, Montagna (2001) e Gibim e Müller (2018) observaram a preferência das meninas por cores quentes, em especial a cor rosa, e dos meninos por cores frias, principalmente a cor azul. Notou-se, ainda, nesses dois estudos, permanências de estereótipos de gênero quanto à divisão de papéis em tarefas domésticas, com o cuidado dos filhos e da casa atrelados, quase sempre, às mulheres.

Em sentido semelhante, Gibber (1997) observou que a cozinha era o cômodo mais retratado nos desenhos infantis de casas e que personagens femininas predominavam nesse espaço; Pimenta (2016) identificou a maternidade e afazeres domésticos como marcas do universo feminino, mesmo que as mães

das crianças de seu estudo trabalhassem fora de casa; e Pereira e Santiago (2020) revelaram que os desenhos que retrataram brincadeiras e interação entre pares reforçavam divisões binárias de gênero.

Em 02 desses trabalhos (PIMENTA, 2016; GIBIM; MÜLLER, 2018), contudo, houve a constatação do agenciamento das crianças entre seus pares e com os adultos. Dessa forma, os resultados demonstraram que a forma como as expressões de gênero das crianças se manifesta – tanto nos desenhos quanto fora dele, em outras dimensões de suas vidas – depende diretamente da qualidade da socialização que recebem. Foi revelado que as crianças atuam como agentes ativos na construção de suas realidades, podendo tanto incorporar estereótipos de gênero quanto ressignificá-los, o que mostra como as normas de gênero são negociadas conforme o contexto social.

Dado o exposto, mesmo diante das transformações sociais vistas nas últimas décadas nas ordens do gênero, como a crescente ocupação das mulheres no mercado de trabalho e na vida pública, os resultados das pesquisas que integraram o nosso mapeamento reafirmam que os estereótipos e as desigualdades de gênero persistem ao longo do tempo, sendo representadas fielmente nos desenhos infantis.

Os resultados de cada pesquisa pouco contrastaram entre si, o que é ainda mais preocupante se considerarmos que os estudos analisados abrangem um período relativamente longo, de 1999 a 2020. Sendo assim, pode-se inferir que que os estereótipos e as desigualdades permanecem presentes nas escolas e nas representações das crianças, com exceção de alguns desenhos que retrataram mudanças e transformações, mas que ainda permanecem como minoria.

Um último aspecto a ser destacado é acerca do referencial teórico utilizado pelas pesquisas selecionas para viabilizar suas análises das representações das relações de gênero nos desenhos, unindo duas literaturas distintas, referentes ao desenho infantil e aos Estudos de Gênero respectivamente. Para subsidiar suas análises dos desenhos infantis, algumas pesquisas recorreram a autores da Sociologia da Infância. Outras utilizaram autores brasileiros das ciências sociais, como Paulo Freire.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo mapear as produções acadêmicas nacionais que investigaram as representações das relações de gênero nos desenhos infantis. Com base na pesquisa bibliográfica conduzida nas bases de dados BDTD e Portal de Periódico da Capes, foram encontramos 05 trabalhos no total, sendo 03 artigos e 02 dissertações. Esses trabalhados datam ao longo do período de duas décadas, de 1999 a 2020, embora fosse de nosso conhecimento a existência da pesquisa de Belotti (1975) sobre o tema,

muito antes desse período – o que sugere que essa linha de investigação é mais antiga do que o presente mapeamento aparentou indicar.

Sobre os principais aspectos dessas produções que buscamos destacar, em seus objetivos, todas convergiram para a proposta comum anunciada: utilizar os desenhos infantis como meio para acessar e analisar representações das relações de gênero. Entretanto, elas variaram quanto a ter apenas o desenho como único recurso analítico, buscando também coletar e analisar as narrativas das crianças, bem como de pais, mães, e de coordenadores(as) e professores(as) das escolas que essas crianças frequentavam, alinhando a representação gráfica à oralidade das crianças e dos adultos.

Em suas metodologias, todas recorreram à observação de desenhos depois de produzidos pelas crianças. Porém, naquelas pesquisas que ampliaram seus objetivos incluindo a oralidade – o que correspondeu à maioria (em 04 das 05 produções) –, foram empregadas também entrevistas e rodas de conversa, sendo 02 apenas com crianças e 02 com crianças adultos. Quanto aos participantes, na maioria dos casos (também em 04 de 05 produções) tratava-se de crianças da Educação Infantil, enquanto apenas 01 estudo incluiu crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No que se refere ao local de pesquisa, apenas um estudo foi realizado em escola privada, sendo os demais conduzidos em escolas públicas.

Em seus resultados, as 05 pesquisas foram unanimes em apontar que as representações das relações de gênero reproduzem estereótipos e desigualdades de gênero, desde o uso de cores, participação em brincadeiras, associação da figura feminina ao cuidado da casa e dos filhos, entre outros. A repetição desses resultados ao longo do período compreendido pelo mapeamento, considerando que são pesquisas realizadas e publicadas em momentos diferentes, indica a permanência de uma sociedade patriarcal marcada pela divisão de gênero, com repercussões desde a infância.

Além de confirmarem que o desenho é um registro dos eventos sociais vivenciados pela criança e, portanto, que suas representações são influenciadas pelo tipo e qualidade de socialização que ela é submetida, também foi notado, sobretudo por 02 estudos, o agenciamento das crianças em suas interações com pares e adultos. Desse modo, as crianças se mostram agentes ativos na construção de suas realidades, capazes tanto de incorporar estereótipos de gênero quanto de ressignificá-los, processo relacionado com a construção de sua subjetividade.

Em seu referencial teórico, constatou-se que as pesquisas, de modo geral, relacionam duas literaturas distintas: sobre o desenho infantil e os Estudos de Gênero. Em algumas delas, notou-se ainda a incorporação de contribuições da Sociologia da Infância e de teóricos brasileiros das ciências sociais.

Por fim, embora tenha sido inaugurada há décadas, a escassez de trabalhos encontrados acerca dessa linha de investigação demonstrou que ela não se consolidou em termos de desenvolver uma produção acadêmica robusta. Essa escassez evidencia a necessidade de mais estudos sobre a temática. Junto a isso, apontamos para duas lacunas que essas novas pesquisas precisam se atentar: que não se restrinjam à Educação Infantil, contemplando outros níveis de ensino e idades, e que busquem compreender como outros marcadores sociais, como classe social, raça, etnia, sexualidade, território, e etc., entrecruzam-se com o gênero e influenciam as representações das crianças sobre as relações de gênero.

REFERÊNCIAS

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão.** Trad. Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, jan./jun. 2004.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes; MÜLLER, Fernanda. O que crianças pensam sobre família e relações de gênero?. **Zero-A-Seis**, [s. l.], v. 20, n. 37, p. 76-94, 2018.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas**. Pro-Prosições**, Campinas, v. 10, p. 139-156, mar. 1999.

HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos - o desenho na Educação Infantil. **Perspectiva: Erechim**, [s. l.], v. 37, n. 140, p. 73-82, out., 2013.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso Mioto. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. spe, p. 37-45, 2007.

LUQUET, George-Henri. **O desenho infantil**. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Editora do Minho, 1969.

MARINO, Divo. **O desenho da criança**. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.

MONTAGNA, Adelma Pistun. **Expressões de gênero no desenho infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PEREIRA, Artur Oriel; SANTIAGO, Flavio. Cores que desenham o mundo: infâncias e as marcas de gênero, raça e classe. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-23, jan., 2020.

PIMENTA, Daniele Duarte. **O desenho de meninas e meninos na Educação Infantil**: um estudo sobre relações de gênero na infância. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SILVA, Peterson Rigato da; SILVA, Tassio José da; FINCO, Daniela. Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 58, p. 1-27, 2020.

PROTÓTIPO EDUCOMUNICATIVO INSPIRADO EM TOLKIEN PARA ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA INGLESA

Naiana Leme Camoleze Silva
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
A presente pesquisa tem como premissa demonstrar a contribuição da Educomunicação ao ensino de literatura e língua inglesa, com o desenvolvimento de forma colaborativa de um manual voltado à prática pedagógica educomunicativa no ensino de inglês. O estudo mostra-se necessário, pois a demanda por projetos voltados especificamente à práxis educomunicativa apresenta expressiva lacuna para professores em formação, o que valida e justifica a estruturação deste trabalho. A metodologia empregada é a pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (2022) e apoiada na abordagem documental de Laville (1999). A produção literária *O Senhor dos Anéis* de John Ronald Reuel Tolkien e a adaptação cinematográfica foram selecionadas para compor o manual que está sendo desenvolvido com estudantes de língua inglesa. Um protótipo educomunicativo está sendo criado nos formatos jornal literário e audiovisual, usando como base a obra literária de língua inglesa e o filme. O material é desenvolvido a partir da investigação das dificuldades encontradas referentes ao uso dos meios educomunicativos apresentadas por alunos de graduação de Letras integrantes do Centro de Línguas da UNESP/Assis. A proposta busca fomentar diálogos para auxiliar na formação de professores, por meio de uma perspectiva interdisciplinar, cujo objetivo é a promoção de práticas educomunicativas em sala de aula, modelo este que poderá ser replicado no ensino de outras línguas e literaturas, posteriormente.

Palavras-chave: Educomunicação; Língua e literatura inglesa; Formação de Professores.

ABSTRACT
This research aims to demonstrate the contribution of Educommunication to the teaching of literature and the English language through the collaborative development of a manual focused on educommunicative pedagogical practices in English language education. The study proves to be necessary due to the significant gap in projects specifically addressing educommunicative praxis for pre-service teachers, which validates and justifies the structure of this work. The methodology employed is action-research, based on Thiollent (2022), and supported by the documentary approach of Laville (1999). The literary work The Lord of the Rings by John Ronald Reuel Tolkien and its film adaptation were selected to compose the manual currently being developed with English language students. An educommunicative prototype is being created in the formats of a literary journal and audiovisual production, using the English-language literary work and its cinematic version as the foundation. The material is developed based on the investigation of difficulties encountered regarding the use of educommunicative means presented by undergraduate students of Letters who are members of the Language Center of UNESP/Assis. The proposal seeks to foster dialogue to support teacher education through an interdisciplinary perspective, whose objective is to promote educommunicative practices in the classroom, a model that can be replicated in the teaching of other languages and literatures later on.

Introdução

Esta pesquisa objetiva oferecer contribuições à área da Educação através da formação de professores, promovendo a construção de forma colaborativa de um manual pedagógico voltado à prática educomunicativa para o ensino de língua e literatura inglesa, desenvolvido com estudantes graduação de Letras da UNESP – Universidade Estadual Paulista -, Câmpus de Assis.

A proposta considera lacuna e demanda da práxis educomunicativa em sala de aula, alternativa que pode responder de maneira benéfica ao ensino, servindo como instrumento fortalecedor, auxiliando professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, atuando ainda como forma de socialização e inclusão.

A justificativa encontra sua validação na necessidade de projetos que sejam voltados especificamente à práxis educomunicativa para professores em fase de formação.

O estudo parte de uma perspectiva documental fundamentada em Laville (1999), posteriormente, passando para metodologia pesquisa-ação, baseada nos estudos teóricos de Thiollent (2022), cujo percurso detalhado será disponibilizado, posteriormente, para que a reprodução desse processo seja possível.

O protótipo educomunicativo organizado com estudantes de inglês tem como fonte de inspiração a produção literária de língua inglesa *O Senhor dos Anéis* de John Ronald Reuel Tolkien e sua adaptação cinematográfica, em que são identificadas marcas educomunivativas que compõem o manual, nos formatos jornal literário e audiovisual.

A escolha da obra consagrada de J. R. R. Tolkien e do filme firma-se na relevância que manifesta para a literatura e língua inglesa e também para o cinema e o material está sendo desenvolvido a partir das respostas obtidas durante a investigação das dificuldades referentes ao uso dos meios educomunicativos apresentadas por alunos de graduação do Centro de Línguas da UNESP/Assis.

Visando a sustentação teórica deste trabalho foi organizado o mapeamento usando as fontes de dados indicadas em pesquisa via Google Acadêmico e SciELO, sendo realizada também uma visita técnica à TV Unesp de Assis, com acompanhamento e registro fotográfico dos estúdios e do maquinário midiático, além de contar com o auxílio de um professor responsável pela emissora universitária, para levantamento dos equipamentos que podem dar suporte à pesquisa.

A pesquisa fundamente-se em autores e teóricos ligados à esfera de concentração da área e parte-se de obras que amparam a práxis educomunicativa, no caso, sobre Educomunicação com os estudos de

Soares (2011) para apontamentos sobre o conceito que envolve Educação e Comunicação e sua abrangência enquanto campo de estudo e pesquisa, bem como o perfil do profissional que atua na área e sua aplicação prática; Penteado (1998) e a abordagem relacionada à teoria e prática da Pedagogia da Comunicação; Setton (2015) para tratar de mídia e Educação; Candido (2006) com o ensino da literatura e Vieira-Abrahão (2004) para prática de ensino de língua estrangeira; Formosinho (2009) e Maciel (2004) para auxílio nas reflexões referentes à formação de professores; Rojo (2012) com multiletramentos na escola; Faria e Zanchetta (2005) como referência para explorar o jornal na sala de aula, uma vez que será produzido um jornal literário e Napolitano (2022) etc. para explorar o uso do cinema, pois além do jornal, o protótipo educomunicativo prevê a produção também em audiovisual; Olsen (2012) para entender melhor o universo de Tolkien e o próprio Tolkien (2019) com a trilogia do Senhor dos Anéis, tendo em vista que a produção educomunicativa será pautada em sua obra.

A pesquisa tem ainda como fonte os estudos promovidos pelo Instituto Mythgard da Universidade Signum, uma universidade online e sem fins lucrativos, com sede em Bedford, New Hampshire, nos Estados Unidos, fundada por Corey Olsen e que oferece formação em estudos tolkienianos, onde materiais são consultados virtualmente.

Metodologia

A pesquisa parte da metodologia documental baseada na teoria de Laville (1999) para suporte à abordagem da obra literária *O Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien e da adaptação fílmica da obra, que são observadas aqui como fontes primárias, levando em conta que por fonte documental pode-se entender todo material que está apto a ser utilizado para estudo ou prova, bem como para consulta. Assim, esta metodologia direciona a pesquisa a partir do uso de documentos, que podem ser tanto atuais, como antigos, sendo considerados autênticos cientificamente.

Esses documentos podem ser de fontes primárias e secundárias, de escritas ou não. São consideradas fontes escritas os documentos oficiais, projetos, livros, artigos, etc. e fontes não escritas as fotografias, os vídeos, materiais audiovisuais.

> [...] Um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais. [...] Os documentos sonoros e visuais são também portadores de informações úteis [...]. Apontam informações diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los,

> isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los. (Laville,1999, p. 166-168).

Está sendo verificada via levantamento de dados qual a demanda dos graduandos com relação ao uso da Educomunicação para o ensino de língua e literatura inglesa e quais os desafios atuais sobre o tema para formação docente. Com o uso formativo da literatura tolkieniana, a pesquisa seguirá pela perspectiva colaborativa, cuja proposta é abordar a práxis educomunicativa como estratégia pedagógica para o ensino,

Nesta etapa a pesquisa emprega a metodologia pesquisa-ação, cuja fonte teórica está firmada em Thiollent (2022) e por meio de uma perspectiva empírica, com a realização de procedimentos específicos de uma pesquisa qualitativa, terá como produto resultante o protótipo educomunicativo composto por um jornal literário e um vídeo, produzidos coletivamente, com a participação de estudantes de graduação em fase final do curso.

> Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. [...] A pesquisa está inserida num processo de caráter conscientizador e comunicativo, que não deve ser confundido com a simples propaganda. Os pesquisadores estabelecem canais de investigação e de divulgação nos meios estudados, nos quais a interação entre os grupos [...] gera e prepara mudanças coletivas nas representações, comportamentos e formas de ação. Isto corresponde a um tipo de questionamento a partir do qual são levantados e discutidos os vários aspectos da realidade, dos objetivos e dos critérios de transformação. (Thiollent, p. 83, 2022).

A metodologia pesquisa-ação norteada por Thiollent (2022) direciona a pesquisa à contribuição acadêmica com ações transformadoras no campo educacional através da integração de grupos, e para alcançar esse objetivo na área da comunicação utiliza palavras e imagens na construção de conhecimento.

> [...] Na pesquisa em comunicação, a "matéria-prima" é feita de linguagens, palavras, imagens a serem captadas e interpretadas de um modo que muitas vezes não está desprovido de valores estéticos, e cuja evidenciação pode se tornar o ponto de partida para novas experiências comunicativas e artísticas. A dimensão estética está associada quer à arte de comunicar, quer à arte de pesquisar, o que quer dizer que se trata da produção de um determinado retrato do mundo [...] (Thiollent, p. 85, 2022).

Os alunos licenciandos atuam como agentes colaboradores participando do levantamento de informações respondendo a um questionário, cuja análise visa contribuir com a construção do protótipo educomunicativo.

A escolha das bases metodológicas documental e pesquisa-ação ao propor a investigação da práxis educomunicativa aplicada ao ensino de língua e literatura inglesa justifica-se pela combinação que favorece a articulação entre teoria e prática.

Resultados esperados

Com a pesquisa espera-se demonstrar como a práxis educomunicativa pode contribuir com a formação docente no ensino de língua e literatura inglesa, por meio da investigação do seu potencial teórico e prático, tendo como base metodológica o entrelace entre metodologia documental e pesquisa-ação, utilizando como estratégia formativa na construção de um protótipo educomunicativo a literatura tolkieniana.

Considerações finais

A pesquisa aborda a literatura e o audiovisual como fontes documentais primárias aplicadas ao ensino de língua estrangeira, a metodologia pesquisa-ação pelo viés educomunicativo e prevê uma intervenção educacional que fortaleça a formação docente.

Desta forma, ao considerar que a práxis educomunicativa pode contribuir no ensino de literatura e língua inglesa, pretende-se demonstrar de forma teórica e prática como isso é possível, por meio do protótipo educomunicativo desenvolvido de forma colaborativa, que pode ser replicável no ensino de outras línguas e literaturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 9ª edição revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA, Juvenal Jr. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2. Ed – São Paulo: Contexto, 2005.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto, 2009.

HORNADAY, Ann. **Como falar sobre cinema: um guia para apreciar a sétima arte**; Tradução Carolina Simmer. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2021.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**/Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre, Artmed; Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura., and Alexandre. Shigunov Neto. **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. Print.

MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006. - (Coleção Campo Imagético).

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5ª. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo, Contexto, 2022.

OLSEN, Corey. **Explorando o universo do Hobbit: Todos os significados do história de Bilbo, Elfos e a terra média**; Tradução Carlos Szalak. – São Paulo: Lafonte, 2012.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROJO, Roxane Helena R, e Eduardo Moura. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. 1. ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

SIJLL, Jennifer Van. **Narrativa cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento**. Tradução Fernando Santos; revisão técnica: Phillipe Barcinski. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio** – São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção Educomunicação)

_____ **Comunicação-Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** Brasília: Contato, ano 1, n.2, jan/mar. 1999.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. **Documentário Moderno**. In: MASCARELLO, Fernando. História do Cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____**Documentário no Brasil: tradição e transformação**. - São Paulo: Summus, 2004.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. **A Sociedade do Anel: Primeira Parte do Senhor dos Anéis**; Tradução de Ronald Kyrmse. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2019.

_____**As Duas Torres: Segunda Parte do Senhor dos Anéis.**

_____**O Retorno do Rei: Terceira Parte do Senhor dos Anéis.**

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004.

REFERÊNCIAS DIGITAIS

MYTHGARD, Instituto da Universidade Signum, Bedford, New Hampshire, nos Estados Unidos. Disponível em: https://mythgard.org/lotro/exlotr/ Acesso em: 07 ago. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022. *E-book.* p.capa. ISBN 9786555553055. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553055/ Acesso em: 07 ago. 2025.

A ANÁLISE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS VIA QUESTIONÁRIOS ESCOLARES. UM ESTUDO ACERCA DO QUE SIGNIFICA "IR À ESCOLA", PARA DIFERENTES GRUPOS DE ESTUDANTES

Emiliana Castro Tsukamoto
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
O presente trabalho apresenta resultados advindos de pesquisas de Iniciação Científica (PIBIC e ICTex), por meio das quais se trabalhou com a teoria bourdieusiana na análise de questionários escolares e socioeconômicos, sistematizados e aplicados em parceria com escolas estaduais do interior paulista. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre as desigualdades educacionais, com ênfase nos dados empíricos fornecidos pelos questionários, priorizando aqueles que mais se relacionam com a temática. Por fim, discute-se também o cenário chileno, a partir da experiência de campo e da aplicação de um questionário lúdico junto a estudantes de um *Liceo*, localizado na cidade de Santiago do Chile. De forma substancial, esta pesquisa oferece um olhar sociológico acerca do sistema educacional, da escolarização e da construção das desigualdades educacionais, sob o olhar dos próprios estudantes acerca do "ir à escola", traz portanto, uma análise qualitativa, em contraste com os números e métricas referente ao crescente do avanço do neoliberalismo e das políticas de privatização da educação.
Palavras-chave: Secundaristas; Questionários Escolares; Educação.

ABSTRACT
This study presents findings from undergraduate research projects (PIBIC and ICTex) that applied Bourdieu's theoretical framework to the analysis of educational and socioeconomic questionnaires. These instruments were developed and administered in partnership with public schools located in the interior of São Paulo, Brazil. The research aims to reflect on educational inequalities, emphasizing empirical data that most directly relate to this theme. In addition, the study explores the Chilean educational context, based on fieldwork conducted in a Liceo in Santiago, Chile, where a playful questionnaire was administered to students. Overall, this research offers a sociological perspective on the educational system, schooling processes, and the construction of educational inequalities, based on students' own perceptions of "going to school." It thus presents a qualitative analysis that contrasts with the dominant quantitative metrics and indicators associated with the rise of neoliberalism and the privatization of education.

Palavras-chave: High school students; School questionnaires; Education

Introdução

O presente trabalho, A análise das desigualdades sociais e educacionais via questionários escolares*: Brasil e Chile*, teve como principal objetivo analisar a expressão das desigualdades educacionais, através da ótica bourdieusiana, tendo como ponto de encontro a perspectiva dos próprios alunos, levando em consideração principalmente os fatores externos à escola - isto é, a estrutura familiar, as condições socioeconômicas, o capital cultural, o acesso ao lazer e aos bens da cultura, etc - reconhecendo a influência

destes aspectos no processo de ensino aprendizagem, como já demonstrado pelo referencial teórico, ademais, enfoca-se a disciplina de Sociologia, e suas contribuições para além do caráter pedagógico.

Nesse sentido, o presente trabalho compila três diferentes pesquisas de Iniciação Científica (IC) desenvolvidas pela autora ao longo da graduação em Ciências Sociais, que operaram na compreensão das desigualdades sociais e educacionais via questionários socioeconômicos e de opinião com jovens secundaristas, as pesquisas intituladas Métodos de ensino e desigualdade sociocultural: impactos da pandemia no aprendizado do ensino médio na disciplina de Sociologia e Sucesso Educacional Chileno: modelo a ser seguido ou reforma a temer? foram financiadas, através da Pró-Reitoria, por meio dos Editais Pibic 04/2022, Pibic 09/2023 e ICTEx 10/2024, tendo assim, o primeiro título, duas remessas de bolsas, pelo mesmo programa.

A justificativa para o desenvolvimento de tais pesquisas se dá pelo mesmo motivo de escolha do Chile como país de destino: a necessidade urgente de se refletir criticamente acerca da educação pública e dos sistemas educacionais adotados atualmente, fazendo frente ao avanço do neoliberalismo sobre a educação e a crescente mercantilização da mesma no contexto brasileiro, hoje em maior disputa devido à recente Reforma Educacional do Ensino Médio e a implementação da Base Comum Nacional Curricular. Assim, buscou-se no contexto chileno, observar a persistência da desigualdade educacional e a ineficiência do que se diz "vitrina para a américa latina". Neste mesmo solo, foi possível encontrar também outros olhares estudantis, que, ao mesmo tempo em que reafirmam a desigualdade educacional no país, nos revelam que outras possibilidades são possíveis.

Nesse sentido, visando tais objetivos e justificativas apresentadas, retomou-se principalmente a produção acadêmica brasileira acerca das desigualdades educacionais no Brasil, onde se destacam as obras de Nadir Zago (2007), Arretche (2015), Rower (2016), Mendonça (2011; 2019), dentre outras. Também foram revisitadas obras fundamentais para a compreensão da formação da escola como instituição, como Meszàros (2007), e por fim, as principais obras, principalmente em que se traz o debate educacional, de Pierre Bourdieu (1984; 2005; 2023) e Bourdieu e Passeron (2014; 2023), ambos autores que se debruçam acerca da temática de desigualdade educacional na França entre as décadas de 80 e anos 2000, com o objetivo de compreender o sistema por detrás de tais desigualdades. Assim, Bourdieu e Passeron discorrem em seus extensos trabalhos acerca de dados quantitativos, majoritariamente, que nos revelam a relação direta entre classe social e longevidade escolar. À Bourdieu, sobretudo, ficam os créditos por detalhar como este entrelace se dá, a partir das relações sociais, das relações de poder e das relações econômicas, ou seja, das disputas que se colocam no *campo*. Autor que desenvolve também o conceito de *habitus* e de *capital*, enquanto recurso econômico, cultural e social.

Nesse sentido, Bourdieu nos demonstra que a sociedade, e a escola, não só validam a existência das desigualdades, como também colaboram para sua manutenção, seja através da valorização de uma cultura seleta e inacessível, seja por meio dos certificados emitidos, dentre outros mecanismos, que formam esta teoria base que guiará todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Metodologia

A primeira etapa da pesquisa constitui-se de revisão bibliográfica, anteriormente detalhada. Posteriormente, foi realizada a aplicação e análise de questionários, em contexto municipal, do local onde se encontrava a pesquisadora, uma cidade média do interior paulista. Nesse sentido, procurou-se abranger uma coleta diversa, quanto à localização, espacialidade e gestão das escolas referentes aos alunos que adentram a análise, bem como a diversidade nos períodos escolares cursados por estes sujeitos. Assim, na coleta brasileira, foram consultados alunos secundaristas referentes à quatro diferentes escolas, pertencentes aos diversos turnos oferecidos hoje pela rede estadual paulista: diurno, noturno e integral, através de dois diferentes questionários, realizados em momentos distintos. Na segunda coleta, é possível assegurar que alunos com necessidades especiais também estão inclusos nas respostas, não havendo, no entanto, a identificação e especificação destes nas respostas coletadas.

No total, portanto, são cerca de 575 estudantes entrevistados na primeira coleta, que se dividem do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio em uma mesma escola, analisados através da análise primária do Questionário da Escola A, realizado em 2019, pelo Programa Residência Pedagógica, da Unesp Marília-FFC, à época, sob coordenação da Professora Doutora Maria Valéria Barbosa, vide Barbosa (2019).

À análise desta primeira experiência, soma-se a elaboração de aplicação de questionários via Núcleo de Ensino e do Grupo Ciência na Escola, promovido pela Professora Doutora Sueli Guadelupe De Mendonça Lima, vide Tsukamoto (2025), em 2023, esta coleta, em caráter piloto abrange cerca de 100 outros alunos, pertencentes à três escolas distintas, Escolas B, C e D, mais periféricas em relação à Escola A, e que em questão de turnos frequentados se dividem os alunos da seguinte maneira: na Escola B, onde opera-se no Modelo PEI, todos os alunos consultados pertencem ao turno integral, um total de 29 alunos; na Escola C, são consultados alunos pertencentes apenas ao turno diurno, 22 alunos; por fim, na Escola D mesclam-se 30 alunos pertencentes ao turno noturno e 23 alunos pertencentes ao turno diurno. Totalizando 45 respostas obtidas através do turno diurno, 30 do turno noturno e 29 do turno integral. Com a observação de que o turno noturno ofertado pela Escola D destina-se somente àqueles

alunos que consigam comprovar vínculo empregatício, não se tratando, no entanto, de Ensino para Jovens Adultos, uma vez que, de forma geral, todos os estudantes entrevistados se enquadram em seriação correta para o Ensino Médio, isto é, de 15 a 17 anos.

Posteriormente, com a contemplação do Edital ICTex, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp em conjunto com a AREX, retoma-se a etapa de revisão bibliográfica, visando agora o contexto geral histórico e educacional chileno, a fim de se compreender superficialmente, em vista do curto prazo de tempo para elaboração desta etapa da pesquisa, a dinâmica educacional do país. Após esta etapa, a pesquisadora se desloca à Santiago do Chile, para o desenvolvimento da consulta e análise comparativa à nível internacional *in loco*, após a chegada ao local, a pesquisa passa por um longo processo de alinhamento, junto à co-orientadora preceptora, momento em que buscou-se melhor definir as categorias de análise do trabalho. Definidas as categorias de análise, são elaboradas de duas a três perguntas, correspondentes à cada um dos eixos traçados através das categorias estabelecidas, assim, é elaborado um questionário lúdico, à ser aplicado em uma espécie de escola-modelo, que opera também como laboratório pedagógico. Aqui, ressalta-se que a coleta é bem menor, e com certeza não representa o todo do conjunto escolar, mas nos oferece uma perspectiva distinta quanto à frequência escolar, esta seria a maior contribuição da amostra. Concomitantemente realizam-se também visitas técnicas a outros dois colégios chilenos, um especializado na oferta do curso técnico de gastronomia, para além da carga comum ao Ensino Médio, e outro, voltado à formação técnica de destino comercial local, o que inclui os cursos técnicos de Administração, Inglês, Turismo, dentre outros, para além da carga comum ao Ensino Médio e ao Ensino Infantil.

Resultados

Nota-se, à princípio, em ambos os países grande discrepância com relação à estrutura física das escolas analisadas. As Escolas A e B, visitadas no Brasil, oferecem uma maior quantidade de salas, possuindo ambas um espaço total amplo, com dois andares de extensão, enquanto as Escolas C e D possuem um espaço mais enxuto, a Escola C visivelmente parte de uma antiga casa domiciliar, por onde adentro surgem os anexos, enquanto a Escola D chama a atenção por possuir apenas um pequeno corredor de salas, frente à uma alta demanda de alunos, por ser uma das poucas à ofertar o ensino noturno na região, que demanda amplamente por este turno. O fornecimento de materiais tecnológicos de apoio, como *tablets* e computadores, também é maior nas Escolas A e B, possuindo ambas laboratórios de informática e salas específicas para disciplinas como Artes e/ou Itinerários Formativos. Ressalta-se que a

Escola B, que opera no Modelo PEI, têm todas as salas equipadas com lousas digitais. Tais fatores para além de contextos de aprendizagem discrepantes, criam sociabilidades diferentes. E, de certa maneira, o recorte socioeconômico também transparece. Na Escola A, localizada na região central e com boa estrutura física, têm-se uma renda familiar superior às Escolas B, C e D, para além disso, a densidade familiar é menor, o que gera também uma maior renda per capita. Como consequência, os alunos estão menos vinculados ao mundo do trabalho. Nas Escolas B, C e D cerca de 38,5% dos alunos já possuem vínculo empregatício, destes, se trabalham, 43,3% contribuem com as despesas de casa. Ainda sobre estes estudantes, quando questionados do porquê trabalham, a Exigência Familiar (1,9%) se coloca em último lugar; no entanto, quando questionados sobre a pressão para começar a trabalhar agora, 22,1% afirmam sofrer, principalmente dos Pais (42%) e de Outros (50%). Em contraponto, na Escola A somam 26% a parcela de estudantes que conciliam trabalho e estudos. Já a orientação ou pressão por parte dos pais para seguir uma profissão cresce, de 21,2% nas Escolas B, C e D, para 32% na Escola A (Barbosa, 2019; Tsukamoto, 2025).

Adentrando agora aos dados adquiridos através de pesquisa de opinião/questionário lúdico no Chile, à priori existem alguns pontos importantes de serem ressaltados: a amostra que obteve-se no Chile é pouquíssimo abrangente, tendo sido realizada com apenas quatro alunos, pertencentes a um colégio privilegiado, que se auto define como "laboratório pedagógico", à nível nacional dentro de seu país. Este colégio em questão, conta com amplo espaço e equipação, funcionando hoje em uma antiga mansão colonial, que conta com diversas quadras para a prática de exercícios, mais de casas anexas, dentre elas um auditório onde realizam-se anualmente congressos pedagógicos, dentre outras atividades, e uma biblioteca pertencente à rede de bibliotecas da Universidade do Chile. Sendo assim, a maior contribuição desta última amostra é demonstrar que outros olhares são possíveis, quando falamos em frequência escolar e principalmente, na criação de sentido ou ambição, dentro do ambiente escolar, se ofertado ambiente propício, neste caso, extremamente propício. Não possuindo o intuito, no entanto, de representar nesta coleta à todos os estudantes chilenos, nem mesmo a todos os estudantes de Santiago do Chile, uma vez que foram constatadas estruturas extremamente distintas entre colégios do mesmo local, assim como na amostra brasileira. Ademais, este colégio, à maneira distinta dos outros dois visitados no país extrangeiro, apesar de público, não é gratuito. À que influi novamente a Teoria Bourdieusiana.

Sendo assim, as análises, quando confrontadas, demonstraram que na pequena amostra chilena, há uma maior e mais frequente vinculação entre ir à escola e obter conhecimento, enquanto que nas diferentes amostras brasileiras, o vínculo maior está posto para as relações sociais e, principalmente, de sociabilidade, deste modo, os alunos consultados na amostra chilena, estariam mais vinculados ao objetivo

real da instituição escolar, ao mesmo passo que àqueles consultados em instituições estaduais do interior paulista, além de se distanciarem deste objetivo, se colocam proporcionalmente mais expostos à fatores tidos como obstáculos para a longevidade escolar, isto é, à inserção precoce no mundo do trabalho, principalmente, mas também à baixa renda familiar, que acaba por postular uma relação conflitante e de codependência entre tais fatores, dentre também outros tipos de capital, como o cultural e o social, traduzidos na baixa adesão à leitura ou espaços escolares destinados à ela, o não acesso à cursos extraclasses, com exceção daqueles que visam a formação técnica para o mercado de trabalho, o difícil ou baixo acesso à meios de informação seguros, etc.

Neste sentido, os alunos chilenos não foram consultados acerca de suas rendas, no entanto, em vista das altas taxas e mensalidades impostas pela comunidade escolar a que fazem parte, infere-se que sejam mais abastados, em relação àqueles alunos consultados nas escolas estaduais brasileiras. Foram consultadas as possibilidades de bolsa no colégio em questão, que se demonstraram de dificílimo acesso, e principalmente, sem compromisso com aqueles que não pertençam à comunidade de antemão, ou seja, as bolsas são majoritariamente destinadas à alunos regulares, que porventura não consigam arcar com as mensalidades por um pequeno período de tempo.

No entanto, ainda assim, a questão econômica se coloca como um problema, de forma voluntária (as perguntas eram abrangentes e não foram debatidas com os estudantes, assim, estes estavam livres para responderem o que julgassem mais adequado), veja: quando questionados acerca de "Para você, quais são os maiores problemas das escolas?" (Tsukamoto, 2025, p. 60), um dos estudantes responde apenas "problemas econômicos.", outra ainda responde com "Problemas econômicos, como dívidas [...]" (Idem) a que acrescenta ainda questões relacionadas com a falta de disciplina e responsabilidade por parte de alguns colegas no ambiente escolar, reclamação também presente nas outras duas falas restantes, "A falta de algumas normas e a ausência de penalizações severas quando ocorrem coisas graves." (Idem) diz o Aluno B, a Aluna D diz que "a desordem e o atraso, porque muitas vezes por conta da desordem ocorrem coisas que não deveriam ocorrer" (Idem) complementando ainda que, na sua visão, por conta da gestão ser muito tranquila, não se exige o necessário dos alunos. O mesmo aluno, ao ser questionado quanto à quais mudanças faria no ambiente escolar, afirma que gostaria que "o colégio exigisse um pouco mais para que todos aprendessem melhor" (Idem). Diante do contexto histórico do país amigo, e do Plano Político Pedagógico (PPP) proposto pelo colégio onde estão inseridos os alunos entrevistados, estas afirmações de certa maneira conservadoras, que clamam por uma maior disciplinarização, são preocupantes, pois podem indicar que estes não estejam cientes da proposta de escola à que estão inseridos, o que demonstra certa alienação de sua atividade estudantil e cidadã. À saber, o Plano Político Pedagógico (PPP) proposto pelo

colégio implica diretamente o enfrentamento a disciplinarização dos estudantes, possivelmente por reconhecer a violência e repressão por estes sofridas durante o governo ditatorial de Pinochet. Propõem-se então que os alunos sejam livres, respeitados e criem autonomia.

Concomitantemente à estas questões antes ressaltadas, ao serem questionados sobre as coisas de que gostam na escola, os alunos afirmam gostar da vestimenta livre, a defesa pela integridade dos alunos, o respeito, à liberdade de expressão e as regras justas, valores diretamente ligados à mesma proposta de PPP apresentada anteriormente. Os alunos afirmam gostar bastante também da estrutura física do colégio, que como já observado, é realmente bastante ampla, contando com diferentes espaços de apoio, lazer e acúmulo de capital cultural objetivado, isto é, no livre acesso aos objetos da cultura materializados, "sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc" (Bourdieu, 2023).

Conclusão

Assim, nota-se que a partir de uma realidade privilegiada, é possível alcançar novas formas de pensamento, que criam sentidos diferentes para uma mesma atividade. Fica assim comprovada, que a ausência do privilégio pela aquisição do conhecimento ao frequentar a escola, não se dá por mera falta de interesse, e sim pela ausência de uma estrutura social que apoie tal *habitus*. A reflexão que se tira desta pesquisa é de que ainda temos muito à avançar, no entanto é necessário também sempre repensar o que está posto, e mais do que isso, o que se importa de outros países. Surgem também agora novas questões, que espero em breve poder elaborar. O trabalho até aqui elaborado, detalhado e completo encontra-se vide Tsukamoto (2025).

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. (org.) **Trajetória de desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Unesp; CEM, 2015.

BARBOSA, Maria Valéria. et. al. **Questionário Escola Estadual Prof. Baltazar De Godoy Moreira, 2019.** Mimio.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Fim de Século, 1984.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros.** Florianópolis: EDUFSC, 2014.

MENDONÇA, S. G. L. **Neoliberalismo, (contra) reformas e Educação.** In CARUSO, H., SANTOS, M. B. (orgs.). Rumos da sociologia na educação básica: reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. **A Crise de Sentidos e Significados na escola: A Contribuição do Olhar Sociológico.** Cadernos Cedes, Campinas, v.31, n.85, p. 341357, set.-dez. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Theomai, n. 15, p. 107-130, 2007.

ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação. Pesquisa e realidade brasileira.** Petrópolis: Vozes, 2007.

TSUKAMOTO, E. C. **A Análise Das Desigualdades Sociais E Educacionais Via Questionários Escolares: Brasil E Chile.** Repositório Institucional Unesp, 2025.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM CONTRAPONTO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS: O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Eduardo Guimarães Mielo
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Priscila Caroline Miguel
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Claudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
A educação brasileira sofre vastos impactos sob a égide de políticas neoliberais, que acabam por influenciar a estrutura e os objetivos da educação. Neste trabalho, objetivou-se a partir de uma revisão bibliográfica, discutir de que forma os indicadores de qualidade educacional têm sido utilizados como norteadores de financiamento e currículo, focando na rede estadual paulista, que prioriza uma forma quantitativa de avaliar a educação ao invés de considerar aspectos qualitativos para o processo de ensino-aprendizagem. Analisa-se ainda como a vinculação de recursos e premiações a esses indicadores reforçam desigualdades, limita a autonomia docente e empobrece o currículo. Conclui-se que, embora as avaliações em larga escala possam ser úteis para diagnósticos, sua centralidade nas políticas públicas desvia o foco de questões essenciais, reduzindo-se, no cenário paulista, a indicadores que priorizam o domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática; em detrimento a uma formação humana integral.

Palavras-chave: Políticas em Educação. Indicadores Educacionais. Qualidade da Educação.

ABSTRACT
Brazilian education is deeply impacted by neoliberal policies, which ultimately influence the structure and objectives of education. This paper, based on a literature review, aims to discuss how educational quality indicators have been used to guide funding and curriculum, focusing on the São Paulo state school system, which prioritizes a quantitative approach to evaluating education rather than considering qualitative aspects of the teaching-learning process. It also analyzes how linking resources and awards to these indicators reinforces inequalities, limits teacher autonomy, and impoverishes the curriculum. The conclusion is that, although large-scale assessments can be useful for diagnostic purposes, their centrality in public policy diverts the focus from essential issues, reducing them, in the São Paulo scenario, to indicators that prioritize mastery of reading, writing, and math skills, to the detriment of comprehensive human development.

Key-words: Educational Policies. Educational Indicators. Quality of Education.

Introdução

No âmbito educacional, o neoliberalismo influencia profundamente a estrutura e os objetivos da educação. Sob essa perspectiva, o ensino é tratado como mercadoria, transformando alunos em

consumidores e instituições de ensino em empresas orientadas ao lucro. A padronização do conhecimento, avaliada por meio de testes em larga escala, prioriza a memorização e o desempenho em exames, em detrimento do pensamento crítico e criativo, comprometendo uma formação humana integral. Além disso, a redução de investimentos públicos transfere a responsabilidade educacional para a iniciativa privada, ampliando as desigualdades no acesso e na permanência dos estudantes e prejudicando a qualidade do ensino público.

O conceito de "qualidade" na educação pode assumir diferentes interpretações: pode referir-se ao domínio eficaz dos conteúdos curriculares, ao desenvolvimento de uma cultura científica ou literária, à formação técnica alinhada às demandas do sistema produtivo neoliberal ou à promoção de um espírito crítico voltado para a transformação social. Como destaca Davok (2007), o termo "qualidade educacional" tem sido utilizado para avaliar a eficiência, eficácia, efetividade e relevância dos sistemas educacionais e suas instituições. Nesse sentido, a avaliação da qualidade educacional na educação brasileira assume um caráter reducionista, em vários sentidos, dentre eles ao tomar os resultados dos estudantes em testes cognitivos em larga escala como o principal indicador de excelência educacional, pois "[...] negligencia uma gama de fatores necessários à efetivação de uma educação de excelência, que vão além da proficiência dos alunos nos testes [...]" (Oliveira; Pereira Júnior, Horta Neto, 2025, p. 03).

A partir dos anos 1990, o Brasil implementou reformas neoliberais em resposta a uma grave crise econômica. Sob o discurso de modernização e redução do "custo Brasil", o ministro Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso, propôs a Reforma do Estado em 1995. Na educação, essas mudanças incluíram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a criação do Fundef e a introdução de sistemas nacionais de avaliação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Com financiamento do Banco Mundial, surgiram os primeiros exames nacionais de desempenho escolar, como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Essas avaliações justificavam-se pela distribuição de recursos com base no desempenho das escolas, consolidando o papel do Estado como "avaliador e regulador" (Sabia, 2020). Em 2005, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), originalmente ANRESC, com o objetivo de medir o desempenho em matemática e língua portuguesa e fornecer dados sobre a qualidade do ensino público. No entanto, seus resultados muitas vezes, como já dissemos, são usados de forma reducionista, ignorando fatores como formação docente, infraestrutura e gestão escolar. Posteriormente, em 2007, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina dados de fluxo escolar (Censo Escolar) e desempenho (Saeb). O Ideb simplifica os resultados em indicadores sintéticos, permitindo a definição de metas educacionais. Apesar de ser um indicador de resultado e não de qualidade, ele tem direcionado

políticas públicas e ações escolares, com o objetivo declarado de reduzir a reprovação e elevar a qualidade da educação até 2021 – meta não alcançada, mesmo com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

No caso de São Paulo, o governo do Estado elabora uma avaliação de larga escala com a finalidade de instaurar indicadores de qualidade na Educação Básica. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) foi criado para atender à necessidade da Secretaria da Educação do Estado (Seduc) de estabelecer uma política clara de avaliação. Porém, essa política fazia parte de um movimento de reforma do ensino em São Paulo (Bauer, 2012). Em 2007, durante a gestão do ex-governador José Serra (PSDB), a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual foi anunciada como uma prioridade da agenda para à educação, demarcada pelos resultados aferidos no censo escolar e em avaliações externas. Os dados revelavam que o desempenho do sistema escolar estadual era insuficiente, mostravam ínfimos avanços ou até estagnações, o que reforçou a necessidade de intervenção para melhorar os índices educacionais. Com os resultados dessas avaliações, seria possível identificar caminhos que poderiam guiar as atividades de capacitação propostas pelos órgãos centrais ou pelas diretorias de ensino. As necessidades de capacitação são identificadas a partir da análise dos dados do Saresp e outros indicadores de rendimento, com o objetivo de fortalecer o ensino nos pontos do currículo em que o desempenho escolar se mostrou mais precário (Bittar *et al.*, 1998). Akkari (2011) ainda aponta que com o objetivo de alcançar bons resultados no Saresp e seguindo a lógica de ações para "boa governança", o currículo passou a ser centralizado através de materiais didáticos fornecidos às escolas.

A avaliação contínua e o uso de dados das avaliações de larga escala têm sido empregados para orientar práticas pedagógicas e formação docente. Conforme Wey (1999), esse processo de aprimoramento é essencial para o sucesso educacional, permitindo identificar estratégias eficazes e fortalecer a equipe escolar. No entanto, a supervalorização desses indicadores pode obscurecer outras dimensões fundamentais da educação, como o desenvolvimento humano integral e a equidade social.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo discutir de que forma os indicadores de qualidade educacional têm sido utilizados como norteadores de financiamento e currículo, focando na rede estadual paulista, que prioriza uma forma quantitativa de avaliar a educação ao invés de considerar aspectos qualitativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica que caracteriza-se pelo uso e análise de documentos científicos, sem recorrer diretamente aos fatos empíricos. Portanto, fizemos uso de fontes secundárias, ou seja, das contribuições de diversos autores sobre a temática abordada. Sendo assim, "[...] esse tipo de método permite uma ampla descrição sobre o assunto, mas não esgota todas as fontes de informação, visto que sua realização não é feita por busca e análise sistemática dos dados [...]" (Cavalcante; Oliveira, 2020, p. 85). Salientamos que não tivemos como objetivo, nesse momento, realizar uma revisão sistemática de literatura, por isso optamos pela revisão bibliográfica, pois tínhamos como pretensão inicial realizar uma atualização dos estudos sobre a temática e incorporar ao texto, as nossas análises.

Resultados

Charlot (2021) assume que a concepção de "qualidade da educação" ainda predominante emergiu no contexto das reformas educacionais realizadas nas décadas de 1960 a 1980, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, já nessa época, com o foco em melhorias no ensino de matemática e de ciências. Podemos perceber então, que até os tempos atuais, esse conceito é restrito ao desenvolvimento de competências e habilidades, especialmente em matemática, língua materna e para a formação de capital humano. Contudo, salientamos que a qualidade da educação deve ser compreendida de maneira mais ampla, isto é, considerando o desenvolvimento de diferentes dimensões que se relacionam com a vida em sociedade.

Coadunamos com Biesta (2018) ao afirmar que a linguagem da educação precisa pautar-se em questões de conteúdo, propósito e realizações, o que a difere da linguagem da aprendizagem, que é vazia de conteúdo. Nesse ínterim, a aprendizagem dos alunos não se baseia apenas no que é dito, mas também no que é feito, o que pressupõe que uma educação de qualidade deve incluir qualificação, socialização e subjetivação. Entretanto, as decisões que deveriam ser tomadas pelos educadores acabam realizadas em outras instâncias, como a política, os elaboradores do currículo e dos livros didáticos e ainda, pelo sistema global de avaliação.

No que se refere aos indicadores de qualidade educacional, a Resolução nº 74/2008 (São Paulo, 2008), que estabeleceu o Programa de Qualidade de Ensino (PQE), introduz o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Esse índice é calculado a partir de dados de fluxo escolar, índices de promoção e desempenho dos estudantes em avaliações externas. Com base no

Idesp, foram definidas metas anuais para cada escola da rede estadual paulista, a serem cumpridas entre 2008 e 2030. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc), uma escola de qualidade é aquela em que a maioria dos alunos desenvolve as competências e habilidades esperadas para sua série dentro do período letivo adequado. Assim, o desempenho dos estudantes no Saresp e os indicadores de fluxo escolar são considerados critérios fundamentais para mensurar a qualidade do ensino.

Na busca do acesso e da melhoria da educação, nos encontramos com os estudos de Rodrigues (2010) que apresenta uma problemática do outro lado do prisma: o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE). Esse projeto tem como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino público a partir da análise dos resultados do Saresp. O projeto é voltado para os ensinos fundamental (ciclos I e II) e médio, estruturando-se em três frentes principais: Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem. Além disso, inclui diversas publicações com o propósito de orientar as equipes escolares na implementação das diretrizes propostas (Rodrigues, 2010).

A reforma curricular, que constitui um dos principais eixos do SPFE, está representada pela nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Esse documento estabelece princípios norteadores para o ensino, abordando a concepção de escola, a definição do papel do professor e as diretrizes curriculares, de forma que atenda a necessidade de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, destacando a importância das competências de leitura e escrita. Podemos inferir que a impressão que se dá é que saber ler e escrever são suficientes para a formação humana. No entanto, enquanto os materiais destinados ao ciclo II do ensino fundamental e ao ensino médio apresentam uma introdução com esses conceitos, os documentos voltados para o ciclo I não seguem essa estrutura (Rodrigues, 2010).

Outro aspecto relevante do projeto é o conjunto de materiais voltados para os professores, especialmente o Caderno do Professor. Esse material apresenta sugestões de atividades e planos de aula organizados por bimestres, indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa do ensino. A introdução desse material padronizado impacta diretamente a rotina dos professores, limitando sua autonomia em sala de aula. Embora sejam os principais agentes do ensino, a implementação do SPFE os coloca em uma posição mais passiva, como executores das diretrizes predefinidas. Esse modelo de ensino centralizado reflete uma tendência de controle e padronização do trabalho docente, alterando significativamente a dinâmica pedagógica nas escolas públicas estaduais. A lógica disciplinar imposta pelo SPFE também se reflete na priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras áreas do conhecimento. Essa abordagem contribui para o empobrecimento curricular e para a redução da diversidade de experiências educativas, distanciando-se de uma formação integral dos estudantes.

A centralização curricular, evidenciada pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo e pelo SPFE, reforça um modelo educacional baseado em resultados padronizados. O fornecimento de materiais didáticos unificados, como os Cadernos do Professor, do Gestor e dos Alunos, ilustra a redução da autonomia docente e a imposição de um modelo homogêneo de ensino, além da homogeneização dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (Jacomini *et al.*, 2021). Essa lógica, sustentada por parcerias com instituições privadas para a produção de conteúdo curricular, limita a capacidade das escolas de adaptarem suas metodologias às realidades locais, o que corrobora para a desconstrução de práticas equitativas na escola, ou seja, que considerem a diversidade. O que deveria ser pautado na inclusão, é por si só excludente.

A implementação do Idesp como um índice determinante da qualidade educacional intensificou a pressão sobre professores e alunos. A vinculação dos salários docentes aos resultados dessas avaliações fomenta uma cultura de competição que pode comprometer o caráter pedagógico do ensino (Jacomini *et al.*, 2021), além do adoecimento dos profissionais. Os professores tornam-se, assim, meros reprodutores de conteúdos previamente estabelecidos, distanciando-se de uma prática educativa que valorize o pensamento crítico e a contextualização dos conhecimentos.

Para diversos educadores e pesquisadores, o Saresp e o Idesp são indicadores que possibilitam às escolas refletirem e analisarem seus resultados, podendo ser utilizados para promover uma educação de qualidade. No entanto, é importante destacar que esses indicadores não representam, por si só, toda a realidade do desempenho escolar dos alunos nem a qualidade das escolas (Silva, 2016). As avaliações internas fazem parte do cotidiano escolar e servem como ferramenta diagnóstica para os professores, auxiliando na reorganização do ensino e no aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Essas avaliações analisam diretamente o domínio dos conteúdos curriculares e a evolução da aprendizagem de cada aluno e turma. A partir dos dados obtidos, cabe a cada comunidade escolar realizar uma autoavaliação, ajustando suas práticas e metodologias conforme necessário. Entretanto, o papel da avaliação externa desconsidera esses aspectos supracitados.

Almeida (2021) ressalta que a divulgação dos resultados sempre foi um elemento essencial na política de avaliação estadual, mesmo antes de sua consolidação formal, conforme indicado nos documentos oficiais que a fundamentaram. Essa transparência visava tanto à responsabilização dos agentes públicos pelos resultados quanto ao acesso da sociedade às informações sobre as escolas estaduais. Segundo publicações da Seduc, esse processo contribuiria para a melhoria da qualidade da educação no estado. A forma como o Saresp foi divulgado, tanto nos meios oficiais – primeiro através dos relatórios impressos e, posteriormente, pelas plataformas digitais – quanto em veículos da grande imprensa reforçou uma

associação recorrente entre os resultados e expressões como "baixa qualidade do ensino", "precariedade do ensino fundamental" e "fracasso escolar" (Almeida, 2021, p. 98). Essa abordagem, desvinculada de uma análise crítica sobre os fatores históricos e sociais que influenciam o desempenho escolar, contribuiu para consolidar no imaginário coletivo a percepção de que a educação pública paulista enfrenta uma crise crônica.

Desde as Diretrizes Educacionais, essa crise foi estabelecida como premissa e reafirmada pelos resultados quantitativos das avaliações, os quais raramente eram contextualizados de forma ampla. A ênfase na quantificação da qualidade escolar, sem uma análise aprofundada das causas subjacentes, reflete uma tendência do modelo capitalista de racionalização dos processos, voltada para maior eficácia e eficiência (Laval, 2019). No caso da educação estadual paulista, essa lógica se materializou na própria estrutura das avaliações, que passaram a funcionar não apenas como ferramentas de diagnóstico, mas também como metas a serem alcançadas pelas escolas (Almeida, 2021). Além disso, a implementação do Saresp reforçou uma concepção de qualidade educacional alinhada aos princípios de produtividade e eficiência do sistema econômico. Essa visão também se manifestava nas funções atribuídas à educação, especialmente no preparo dos estudantes para o mercado de trabalho. Assim, os resultados considerados insatisfatórios passaram a ser utilizados como justificativa para as desigualdades sociais, responsabilizando as escolas não apenas pelo desempenho dos alunos, mas também por suas dificuldades futuras no âmbito econômico e social.

A política de formação continuada na rede estadual impôs novos padrões de comportamento às equipes escolares. Os relatórios oficiais incentivaram um perfil de docente comprometido com a elevação dos índices do Saresp. Esse compromisso era estendido aos professores coordenadores e diretores, que deveriam mobilizar suas equipes para melhorar os desempenhos nas provas, cumprir as metas estabelecidas pela Seduc e estimular a competitividade entre as unidades da rede por meio da divulgação de experiências consideradas bem-sucedidas. Para a secretaria, essas experiências de sucesso estavam diretamente associadas ao engajamento dos professores na melhoria dos indicadores da escola e ao empenho da equipe gestora em discutir os resultados do Saresp e demonstrar satisfação no cumprimento das metas. Além disso, era reforçado o novo perfil docente, descrevendo o professor como um "líder e orientador" de seus alunos (Almeida, 2021).

Em 2013, Nogueira (2015) realizou uma pesquisa de campo sobre a relação dos resultados do Saresp com o corpo escolar e se deparou com mais uma prática gerencialista do Estado. O "Dia de Estudo do Saresp" na escola pesquisada revela o impacto das avaliações externas na dinâmica escolar. O encontro, promovido em todas as escolas estaduais de São Paulo, tinha como principal objetivo discutir a meta a ser

atingida na próxima avaliação e definir estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. Entre as medidas propostas estavam a diversificação das aulas, a aplicação de simulados e a adaptação curricular para alunos com dificuldades.

A formação docente, por sua vez, é comprometida pelo enfoque utilitarista do mercado, resultando em um preparo insuficiente para a reflexão crítica sobre o ensino e suas condições sociais (Nogueira, 2015). Além disso, a cultura da performatividade impõe novas exigências aos professores, que desenvolvem estratégias para lidar com as avaliações externas. Essas estratégias são baseadas em "táticas" criadas pelos docentes para adaptar suas práticas pedagógicas, conciliando as exigências institucionais com a realidade da sala de aula, o que por consequência, acaba reforçando ainda mais um sentido técnico para a educação em detrimento a uma formação mais humanística (Capocchi, 2017; Certeau, 2012).

Consideramos que a infraestrutura da escola é um grande diferencial no conceito de qualidade da educação. Entretanto, observamos os ideais do “Prêmio Excelência Educacional”, implementado pela Resolução SEDUC nº 103, de 27-11-2024 (São Paulo, 2024), no qual prevê o valor de R$ 100,00 por estudante matriculado na unidade escolar premiada, sendo que o recurso deve ser utilizado exclusivamente para aquisição de materiais de consumo para suporte às atividades administrativas, pedagógicas e de pesquisa; compra de bens duráveis e equipamentos essenciais para os diferentes ambientes escolares; contratação de serviços para manutenção da infraestrutura física, realização de pequenos reparos e conservação da unidade escolar; contratação de serviços para manutenção de equipamentos escolares; e desenvolvimento de atividades pedagógicas, de pesquisa e de formação continuada para os profissionais da educação. É necessário que a escola atinja resultados iguais ou superiores no SARESP das metas designadas, alcance uma evolução positiva no Índice de Excelência Educacional, obtenha a participação mínima de 80% dos estudantes matriculados na prova e considere critérios de equidade na definição de metas (complexidade da unidade escolar, grau de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, histórico de desempenho da escola no SARESP e o regime de funcionamento da unidade escolar) para receber essa premiação.

Em outras palavras, o Estado se isenta da responsabilidade de adequação e melhoria das escolas públicas e destina recursos através dos resultados das avaliações para tais incrementos. Nessa lógica, somente as escolas que tiverem um bom desempenho podem se tornar “melhores” em termos de estrutura e desenvolvimento. Diante disso, esse modelo privilegia os resultados dos testes cognitivos em larga escala e não leva em conta dimensões como atendimento escolar, ensino e aprendizagem, profissionais da educação, gestão escolar, equidade e cidadania, direitos humanos e valores, o que possibilitaria uma avaliação mais completa e precisa da educação na rede paulista de ensino. Se considerasse tais dimensões,

o processo de avaliação ofereceria uma visão mais abrangente para a implementação de políticas públicas mais efetivas.

Conclusão

Diante das análises apresentadas, percebe-se que as políticas educacionais no estado de São Paulo, pautadas em indicadores quantitativos que utilizam dos resultados do Saresp como verdade absoluta sobre a qualidade da educação, priorizam uma visão reducionista da qualidade da educação, focada em resultados cognitivos e alinhada a lógicas neoliberais de eficiência e produtividade. Essa abordagem, ao negligenciar dimensões qualitativas como formação humana integral, equidade social e autonomia docente, acaba por reforçar desigualdades e limitar o potencial transformador da educação pública. Embora as avaliações em larga escala possam oferecer diagnósticos pontuais, sua supervalorização como norteadores de financiamento e currículo desvia o foco das reais necessidades educacionais, como infraestrutura adequada, valorização docente e um projeto pedagógico crítico e inclusivo. Portanto, é urgente repensar esses mecanismos, incorporando uma concepção ampla de qualidade que dialogue com as demandas sociais e promova uma educação verdadeiramente emancipatória.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Vozes, Petrópolis, 2011.

ALMEIDA, E. S. De. **A crise na educação estadual paulista como forma de administração - uma leitura a partir da relação entre a política de avaliação e a imprensa**. Orientadora: Maria Angélica Pedra Minhoto. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2021.

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 61–82, jun. 2012.

BIESTA, G. O dever de resistir: Sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v.41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BITTAR, H. A. F. *et al.* **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**: Implantação e Continuidade. Idéias, São Paulo: FDE, n. 30, p. 9-20, 1998.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI:10.11606/D.48.2017.tde-13092017-145218.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em revista**, v. 26, n.1, p. 83-102, 2020.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2012

CHARLOT, B. "Qualidade da educação": O nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, v. 37, p. e81286, 2021.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, v. 12, n. 03, p. 505-513, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jul. 2025.

JACOMINI, M. A. *et al.* Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260074, 2021.

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

NOGUEIRA, D. C. **Revisitando o espaço escolar: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP na escola prioritária**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A.; HORTA NETO, J. L. Qualidade da educação básica: Para além dos testes cognitivos em larga escala. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.55, p. e11295, 2025. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11295. Acesso em: 18 ago. 2025.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto São Paulo faz escola no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2010. 257 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

SABIA, C. P. P. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do município de Marília (SAREM): uso dos resultados na política educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1387-1407, set./dez. 2020.

SILVA, L. P. F. de M. e. **Políticas de avaliação e gestão escolar:** pressupostos e contradições. Orientador: Julio César Torres. 2016. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2016.

WEY, V. L. A capacitação de educadores no contexto da política educacional da SEE/SP. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 227-247.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a Educação Pública.** Diário Oficial Estado de São Paulo, v. 117, n. 157, 21 ago. 2007. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc n° 103, de 26-11-2024** – Institui o Prêmio Excelência Educacional e dá providências correlatas

A LÓGICA DA PERFORMATIVIDADE E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Andrade, Eduardo Henrique Teixeira
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Tânia Barbosa Martins
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
O texto analisa os impactos de algumas políticas educacionais de avaliação implementadas na rede estadual de São Paulo a partir da década de 1990, com ênfase na lógica da performatividade exigida dos docentes e em seus desdobramentos sobre a precarização do trabalho, demonstra-se que tais políticas produzem efeitos diretos sobre a autonomia docente, intensificando o trabalho, enfraquecendo identidades coletivas e ampliando a vulnerabilidade dos professores temporários (Categoria "O"). Avaliações externas, accountability e plataformas digitais reforçam o modelo gerencialista inspirado na Nova Gestão Pública, transformando o desempenho escolar em parâmetro central de controle e regulação, aprofundam o estreitamento curricular e a desvalorização das Ciências Humanas, acentuando a exclusão e a precarização na profissão docente.
Palavras Chaves: Performatividade, Precarização, Trabalho Docente

ABSTRACT
This study analyzes the impacts of educational assessment policies implemented in the São Paulo state school system since the 1990s, focusing on the performative logic imposed on teachers and its consequences for the precarization of their work. The findings demonstrate that these policies directly affect teacher autonomy, intensify workloads, weaken collective identities, and increase the vulnerability of temporary teachers (Category "O"). External evaluations, accountability mechanisms, and digital platforms reinforce a managerial model inspired by New Public Management, positioning school performance as the central parameter for control and regulation. These reforms contribute to curricular narrowing and the devaluation of the Humanities, thereby exacerbating exclusion and precarization within the teaching profession.

Introdução

O presente trabalho analisa como as políticas de avaliação em larga escala, implementadas na rede pública paulista a partir da década de 1990, impactam o processo educativo, especialmente, o trabalho dos professores "Categoria O". Desta forma, há de se constatar que essa prática de processos avaliativos sobre a qualidade educacional, esta associada a essa prática que surge nos Estados Unidos por meio da consequência gerada pelo relatório "A Nation at Risk" (1983).

Conforme demonstrado por Moll Neto e Damasceno (2020), as avaliações de larga escala são uma resposta ao relatório dos grupos conservadores, denominados de "neocons" ao Estado de Bem Estar

Social. A avaliação educacional no Brasil passou pelo seu processo de consolidação a partir da década de 1990, especialmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Segundo Gatti (2014), esse sistema foi implementado em 1993 pelo Ministério da Educação, em articulação com as secretarias estaduais, com o objetivo de produzir dados sobre o desempenho dos alunos e subsidiar políticas públicas. A autora destaca que o SAEB foi estruturado com base em dois eixos principais: o acesso e a qualidade da educação, sendo este último pautado em dimensões como desempenho, contexto, processos e insumos. Nesse sentido, afirma que:

> A intenção declarada era a de trazer a público os resultados, de um lado para prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, de outro, na intenção de influir nos planejamentos e currículos educacionais (Gatti, 2014, p. 19).

Essa abordagem, embora tenha contribuído para a institucionalização de uma cultura avaliativa, também gerou críticas quanto à sua ênfase em resultados quantitativos e à redução da qualidade educacional a indicadores de desempenho em áreas específicas, como leitura e matemática.

Este processo histórico, que compreende as sucessivas políticas educacionais iniciadas nas gestões do PSDB no governo do estado de São Paulo é o objeto de análise proposto por este texto, onde encontra a referência de (FERNANDES et al., 2024), para subsidiar a fundamental compreensão da atual conjuntura educacional no Estado de São Paulo, uma precarização que se aprofunda com a com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e se intensifica sob a atual gestão do governo estadual conforme demonstra (MARTINS; DAL RI, 2024).

O discurso da "qualidade da educação", (mediado) quantificado por sistemas de avaliação, serviu de base para a implementação dos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP) na educação e permitiu que então os chamados "reformadores empresariais da educação", gerassem influência no trabalho pedagógico trazendo repercussões na organização escolar, na autonomia e na precarização do trabalho docente.

> O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”(Freitas, 1992; 1995, 2012, p.383).

Atualmente a panaceia adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo é a adoção das plataformas digitais como instrumento mediador de ensino e aplicação de avaliações externas

padronizadas de forma bimestrais a serem realizadas por meio de aparelhos tecnológicos, (tablets e Notebook).

Nesse modelo, o conjunto de avaliações externas aplicadas à rede estadual paulista torna-se a ferramenta central para impor uma cultura de performatividade, que, como descreve o autor Stephen Ball (2002), não apenas altera o que os professores fazem, mas também quem eles são.

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (Ball,2002,p.4)

Um currículo oficial alinhado às demandas de mercado, corrói a autonomia do professor e aprofunda a vulnerabilidade dos docentes, especialmente os contratados temporariamente (denominados no estado de São Paulo por Categoria "O").

Neste sentido, as políticas de bonificação por resultados, que estão atrelados às avaliações externas e agora cada vez mais intensas, a cada bimestre na rede estadual paulista, instituiu novas tecnologias de controle que alteram não apenas o que os professores fazem, mas quem eles são.

Esses mecanismos submetem os docentes aos "terrores da performatividade", conforme no apresenta Ball (2002) nos quais o valor profissional passa a ser medido pela produtividade, pela fabricação de resultados e pela conformidade a metas externas, esvaziando a prática de seu sentido e autenticidade; Os “terrores da performatividade” factualmente nas propostas da atual gestão da secretaria estadual de educação do Estado de São Paulo, que, importou um laboratório de experiências de privatização e plataformização do Estado do Paraná que exige uma performatividade aos professores a partir dos elementos de avaliação que ceifam vidas.

Portanto as avaliações implementadas atualmente na rede estadual de São Paulo passam a ser, portanto, um mecanismo de controle dentro de um modelo de accountability de alto impacto (high-stakes), que desconsidera as condições concretas do trabalho escolar (AFONSO, 2012).

Conforme nos esclarece o autor sobre como essa lógica está enclausurada dentro dos limites do conservadorismo e neoliberalismo, e é subsídio para o contexto analisado, diante das condições de trabalho impostas que convergem com a seguinte situação:

> a responsabilização assume uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a obsessão managerialista (ou

> gestionária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores. (AFONSO, 2012, p. 480)

O impacto do acconuntability[3] na rede estadual paulista está presente na realidade educacional de forma intensificada e está sendo ranqueado pelos sistemas gerencialistas denominados "SUPER BL" "super bl", aplicações de gerenciamento de metas e resultados importados de noções empresariais aplicadas a educação na forma de plataformas digitais que condensa todos os dados das diversas plataformas de ensino e avaliação que gera relatórios onde classifica a situação da escola, professores e alunos, e transmite tudo isso por cores, fazendo menção ao sinaleiro, verde está tudo "correto", as metas estão sendo atingidas, "amarelo" situação de atenção pois as métricas externas estabelecidas de cumprimento não estão sendo totalmente alcançadas e a cor "vermelha" que indica que os ditos e estabelecidos objetivos não estão sendo alcançados.

É importante ressaltar que tal situação vai ao encontro do que foi formulado por Luiz Carlos de Freitas (2012, 2018), que apresenta nos textos mencionados como a política educacional baseada na tríade "responsabilização, meritocracia e privatização," transfere a lógica de mercado para a escola.

As disciplinas de Empreendedorismo, Matemática Financeira e Liderança, foram introduzidas na rede estadual de ensino de São Paulo como parte da implementação do Novo Ensino Médio, consolidado pelo Currículo Paulista, são exemplos deste processo. A inclusão desses componentes curriculares, que não ocorreu de forma isolada, e sim dentro da nova estrutura de Itinerários Formativos, que flexibilizou parte do currículo conforme imposição verticalizada da Resolução SEDUC 52, de 16 de novembro de 2023, atendendo ao clamor do discurso de qualidade da educação conservadora de retirar componentes curriculares de formação básica geral consolidados, para implementar os itinerários formativos, que busca atender explicitamente a este discurso de que a escola tem que se tornar uma empresa.

No cerne dessa política educacional opera a lógica da performatividade, compreendida como uma tecnologia de controle que, segundo Stephen Ball (2002), não apenas modifica o que os professores fazem, mas também quem eles são. Essa lógica impõe aos docentes — especialmente os contratados — a obrigação de seguir rigorosamente diretrizes e resoluções institucionais, sob pena de sofrerem sanções.

Para os professores contratados, o descumprimento pode resultar em demissão; para os concursados, em remoção de função ou local de trabalho, além de exposição pública.

Um exemplo recente dessa dinâmica ocorreu recentemente na cidade de São Paulo, porém há resolução semelhante na SED/SP onde diretores escolares foram afastados por não atingirem metas

estabelecidas por uma normativa que regulamenta o processo de avaliação e desempenho dos profissionais em cargos de direção, com a publicação de uma convocação para "aprimoramento:"

> [...] com base em uma normativa que regulamenta o processo de avaliação e desempenho dos profissionais que ocupam cargos de direção (CONVOCAÇÃO SME nº 5, DE 22 DE MAIO DE 2025).

Esse modelo de accountability de alto impacto (high-stakes), conforme discute Almerindo Afonso (2012), é frequentemente imposto de forma vertical, desconsiderando as condições concretas do trabalho escolar, conforme implementado pela Resolução SEDUC- 4, de 19-1- 2024 – que dispõe sobre a avaliação do desempenho de diretores escolares é pautada nas seguintes questões:

> I - Frequência escolar;
> II - Participação nas avaliações bimestrais;
> III - Uso das plataformas digitais;
> IV - Índice de vulnerabilidade da unidade escolar.
> (SÃO PAULO, Resolução SEDUC-4, de 19 de janeiro de 2024).

Procedimentos e os recentes fatos de políticas educacionais neoliberais implementadas e consolidadas, baseada na pedagogia das competências, também traz consequências como a precarização do trabalho docente. Em oposição à essas visões de qualidade propostas pelos reformadores empresariais como a análise proposta neste estudo, trazemos a contribuição dos trabalhos como os de (Dourado; Oliveira, 2009) e (Bertagna et al., 2020) que apresentam outro entendimento sobre a qualidade da educação em defesa da Escola Pública. Enquanto qualidade socialmente referenciada, que compreende a educação como um fenômeno complexo, irredutível a meros indicadores de desempenho, em uma perspectiva crítica que defende a qualidade social voltada para a formação humana integral — como um processo complexo e irredutível a meros indicadores, pois abarca diferentes dimensões como:

> *1. Acesso e Permanência, 2. Ética e* Valores, 3. Diversidade/Diferença, 4. Relações Interpessoais, 5. Trabalho Pedagógico/Prática Pedagógica, 6. Trabalho Coletivo, 7. Conhecimentos, 8. Criticidade, 9. Participação, 10. Auto-organização dos sujeitos, 11. Compromisso social da escola com seu entorno social (Bertagna et al., 2020, p.70-83)

Metodologia

A metodologia adotada consiste em uma abordagem qualitativa com as pesquisas bibliográfica.,. A análise bibliográfica centra-se nas políticas educacionais implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) do início da década de 90, revisitando a teorização do

período de 1995 a 2024, conforme estudos de pesquisadores como Jacomini e Fernandes et al. (2024), bem como da análise de textos que abordam a precarização docente (PIOVEZAN; DAL RI, 2016; MOURA, 2013; VENCO, 2019), da reforma empresarial e avaliação em larga escala (FREITAS, 2012, 2018), da performatividade (BALL, 2002) e da accountability (AFONSO, 2012).

Performatividade e precarização do trabalho docente

A análise da pesquisa, nos remonta a década de 90 e se apropria das discussões elaboradas a partir das sucessivas políticas educacionais implementadas pelos atores políticos do partido PSDB, do período de 1995 a 2018 nos revela a implementação de um modelo coeso de política educacional alinhado aos princípios da Nova Gestão Pública, cujos elementos centrais são a avaliação externa, iniciado com (Saresp) e a padronização curricular (FERNANDES et al., 2024). E aprofundando e evidenciando de maneira explícita pelas plataformas educacionais este processo que se torna a materialização da reforma empresarial da educação, que introduziu a lógica de mercado na gestão escolar, transformando a educação em um "serviço" a ser medido e controlado.

Ball (2002, p. 4) define que a principal tecnologia de poder que sustenta essa reforma é a performatividade, "uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança". No caso paulista, a criação do Idesp e sua vinculação à bonificação por resultados e as recentes implementações nas avaliações externas mediadas por plataformas digitais materializam essa lógica. A pressão por melhores "desempenhos" altera profundamente as relações e as subjetividades no ambiente escolar, gerando o que Ball (2002) descreve como uma ruptura entre a "boa prática" e os rigores do desempenho, levando a um sentimento de inautenticidade.

Essa mudança de identidade manifesta-se na perda da autonomia docente e na precarização estrutural do trabalho. O processo de precarização, que se intensificou a partir dos anos 1990, é caracterizado pela "intensificação do trabalho docente, flexibilização nas formas de contratação e arrocho salarial" (PIOVEZAN; DAL RI, 2016, p. 178). A hegemonia da contratação temporária, regida pela Lei Complementar nº 1.093/2009, tornou-se a regra, em detrimento do concurso público. Os professores da Categoria "O" representam a face mais visível dessa precarização: enfrentam instabilidade contratual, ausência de direitos trabalhistas básicos (como licença-prêmio e acesso efetivo a licenças médicas), e

insegurança previdenciária, com falta de repasses ao INSS e sem fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS).

Como afirmam Catena e Miguel (2024), atualmente, a composição do corpo docente nas escolas estaduais do Estado de São Paulo se estrutura da seguinte forma:

> [...] três categorias de professores, os professores titulares de cargo efetivo, os professores não efetivos (ocupantes de função atividade – OFA) estáveis ou categoria F, que, por meio da Lei Complementar nº. 1.010/2007 conseguiram estabilidade e os professores contratados em caráter temporário ou categoria O. Os professores categoria F e os professores categoria O foram admitidos pela Lei nº. 500/1974, que, no artigo 1º. prevê que "[...] além dos funcionários públicos poderá haver na administração estadual servidores admitidos em caráter temporário [...]" (São Paulo, 1974). (CATENA; MIGUEL, 2024, p. 4.)

Essa subcategorização docente aprofunda a divisão da categoria e enfraquece a identidade coletiva.

A atual gestão do governo estadual (2023-presente) aprofunda essa agenda neoliberal. Martins e Dal Ri (2024) apontam para a consolidação de uma educação ligada a princípios privados e gerenciais, com ênfase em parcerias público-privadas, plataformização digital e um controle ainda mais rigoroso do trabalho docente.

A Resolução SEDUC nº 84/2024 é um exemplo emblemático dessa continuidade. Ao promover uma redução drástica da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas — com cortes de até 62,9% em Sociologia e Filosofia (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2025) —, a resolução não apenas aprofunda o estreitamento curricular já denunciado por Freitas (2012), mas também agrava a precarização dos professores dessas áreas, muitos dos quais são temporários e agora enfrentam o desemprego.

Considerações Finais

A análise das políticas educacionais paulistas, a partir do marco da década de 1990, demonstra a consolidação de um projeto de reforma empresarial que articula a performatividade e avaliações em larga escala a um modelo de gestão gerencialista. Este projeto, longe de ser um mero arranjo técnico, tem como consequência estrutural a precarização do trabalho docente e o esvaziamento da função social da escola pública. Como afirma Libâneo (2016 p.41), as recentes reformas educacionais orientadas por organismos internacionais, têm provocado igualmente um desfiguramento da escola pública voltada às populações mais carentes, a hegemonia da contratação temporária e a instabilidade da Categoria "O" não são falhas

do sistema, porém são as condições funcionais para a manutenção de uma força de trabalho flexível e controlada, alinhada à lógica da performatividade (BALL, 2002).

A redução da carga horária das Ciências Humanas, intensificada pela Resolução SEDUC nº 84/2024, evidencia que o projeto curricular limita a formação crítica dos estudantes, aprofundando-se ainda a vulnerabilidade dos professores. Conclui-se que este modelo, ao desvalorizar o magistério e restringir o acesso a uma formação integral, reforça a dualidade do sistema educacional de reproduz as desigualdades sociais. A superação desse quadro exige não apenas a resistência a medidas pontuais, mas a construção de uma "conceitualização alternativa de *accountability*" (AFONSO, 2012) e a luta por uma educação pública que seja, de fato, socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Para uma concetualização alternativa de accountability em educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200007. Acesso em: 29 jul. 2025.

ANDES-SN. **Andes-SN lamenta morte de professora no Paraná e apoia luta da categoria contra plataforma de produtividade**. 2025. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/andes-sn-lamenta-morte-de-professora-no-parana-e-apoia-luta-da-categoria-contra-plataforma-de-produtividade1. Acesso em: 14 jul. 2025.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 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: 29 jul. 2025.

BERTAGNA, Regina Helena; LEMES DE SORDI, Mara Regina; COSTA ALMEIDA, Luciana; SOUZA BITTENCOURT LARA, Renata. **Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana**. Políticas Educativas – PolEd, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364. Acesso em: 29 jul. 2025.

CATENA, Cíntia Elis; MIGUEL, José Carlos. **Implicações da subcategorização docente na Rede Pública Estadual Paulista.** Observatório de la Economía Latinoamericana, v. 22, n. 6, e5444, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv22n6-220. Acesso em: 29 jul. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/. Acesso em: 29 jul. 2025.

FERNANDES, Maria José da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero; SILVA, Carla Cristina da. **Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente** (1995-2018). Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 29, 2024. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e8824. Acesso em: 29 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/. Acesso em: 29 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572. Acesso em: 29 jul. 2025.

MARTINS, Tânia; DAL RI, Neusa Maria. **Política para a Educação Básica no Estado de São Paulo: tendências do governo de Tarcísio de Freitas**. Roteiro, Joaçaba, v. 49, e34770, 2024. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v49.34770. Acesso em: 29 jul. 2025.

MOLL NETO, Roberto; DAMASCENO, Rafael Pinheiro Caetano. **Uma nação sob risco (de aprender): análise do pensamento neoconservador sobre a educação e a experiência no governo Ronald Reagan (1981-1989).** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016084, p. 1-25, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEducac.v15.16084.072. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16084. Acesso em: 29 jul. 2025.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/moura_cb_me_mar.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. **A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 18, n. 1, p. 178-197, jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635567. Acesso em: 29 jul. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU) et al. **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista: nota técnica.** São Paulo: REPU; Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br. Acesso em: 29 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 17 jul. 2009.

Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html. Acesso em: 29 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 52, de 16 de novembro de 2023.** Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, p. 31-33, 17 nov. 2023. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-52-de-16-11-2023estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 29 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, p. 64, 22 jan. 2024. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-4-de-19-1-2024-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-de-diretores-escolares-diretores-de-escola-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 29 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 84, de 31 de outubro de 2024.** Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 1 nov. 2024. Disponível em: https://cpp.org.br/wp-content/uploads/2024/09/RESOLUCAO-SEDUC-Na-84-DE-31-DE-OUTUBRO-DE-2024-Estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-Ensino-Medio-da-Rede-Estadual-de-Ensino-de-Sao-Paulo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação**. Convocação SME nº 5, de 22 de maio de 2025**. Convoca servidores para participação no Projeto Aprimorando Saberes Diretores de Escola, que integra o Programa Juntos pela Aprendizagem. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 23 maio 2025. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/21833-convocacao-sme-n-05-de-22-05-2025-projeto-aprimorando-saberes-diretores-de-escola. Acesso em: 29 jul. 2025.

UNESP**. Moção de Repúdio à Resolução SEDUC nº 84, de 31/10/2024.** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 18 fev. 2025.

VENCO, Selma. **Do "tornar-se trabalhador just-in-time" à uberização do trabalho docente**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL "O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE", 9., 2019. Anais [...]. 2019.

AS NOVAS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS DA SEDUC: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS DE APOIO OU CONTROLE DOCENTE?

Josiani Kely Milesk
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
Este trabalho apresenta breves reflexões sobre práticas de letramentos vivenciadas por sujeitos da rede pública estadual frente ao uso das novas plataformas digitais implementadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC): "LEIA SP" e "REDAÇÃO PAULISTA", a considerar observações e vivências à luz das fundamentações teóricas descritas. Origina-se de uma pesquisa inicial de doutorado, que objetiva tratar das implicações trazidas por uma perspectiva 'empresarial-neoliberal' crescente nas instituições de ensino estaduais e uma gestão escolar que se limita ao 'acesso-inclusão-mediação' nestas interfaces para atingimento de metas quantitativas. Como resultados parciais, o estudo aponta que a imposição quantitativa de produções — acessos/discursos/postagens - oblitera a dimensão qualitativa, cenário verificável na rotina dos sujeitos, somando-se aos problemas que orbitam a escola pública contemporânea. Entendemos que a padronização do processo instaurado pela plataformização é inócua sem a mediação e autonomia docente, mesmo porque o fluxo da aprendizagem não é padronizável. O controle a todo custo dos passos do professor só provoca o alijamento criativo dos sujeitos, o cansaço e a tendência à performatividade, forjando situações de aprendizagens "robotizadas" e sem lastro pedagógico.
Palavras-chave: Educação; Plataformização; Trabalho docente.

Introdução

As salas de aula da escola pública atual são constituídas por uma multiplicidade cultural, social e de letramentos, bem como das subjetividades identitárias que as integram. Neste contexto plural surgem necessidades educacionais bastante complexas, adensadas pelo mundo pós-pandêmico. Com as reformas da educação (FREITAS, 2012) se alargou o campo para a atuação das parcerias público-privadas, por meio de institutos, fundações e coalizões empresariais, cada vez mais atuantes no Brasil, logo, na educação paulista. Assim, vivemos a escalada de uma perspectiva 'empresarial-neoliberal' (DARDOT; LAVAL, 2016), que impõe certa "robotização das práticas pedagógicas" por meio da aquisição de novas plataformas digitais pelo estado, com investimentos que custam milhões de reais aos cofres públicos, segundo estudos publicados pelo Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud) e pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), provocando, dentre inúmeras consequências, a descaracterização do trabalho do professor ao reduzir sua autonomia e direcioná-lo a uma atividade laboral mecânica e acrítica.

Diante disso, objetivamos suscitar reflexões a partir de levantamentos bibliográficos, estabelecendo diálogos e aproximações conceituais, sobre o processo de plataformização da educação, à luz dos multiletramentos (ROJO, 2012). Nessa esteira, propor análises das implicações trazidas por uma

lógica ‘mercadológica’ (DARDOT; LAVAL, 2016) presente nas instituições de ensino estaduais que impõe o cumprimento de tarefas/atividades nas interfaces LEIA SP/Árvore e Redação Paulista, bem como, cotejar as relações trazidas por Luiz Carlos de Freitas (2012, 2013, 2018) que discute a intensificação dos processos de reformas e regulação das políticas públicas. Para tanto, nos basearemos na concepção de linguagem e gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin (2011) para pensar a (não) efetividade das referidas plataformas, uma vez que estas destinam-se ao exercício do ler e escrever, seja na escola ou fora dela, enquanto atividades que se amoldam à modalidade assíncrona.

Implementadas sob a alegação de “letrar digitalmente”, tais ferramentas ocupam aulas de componentes basilares, a partir da diminuição de disciplinas da formação geral básica — a exemplo de História, Geografia, Sociologia e Filosofia —, que desde 2024 sofrem diminuição da carga horária com a reformulação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei 14.945/2024. Outrossim, a aderência a estes dispositivos, se respaldam na justificativa da inovação tecnológica, da promoção de uma educação alinhada aos letramentos contemporâneos e colocada pela SEDUC como uma “solução digital” na promoção da prática de leitura e atividades pedagógicas.

Desse modo, o cerceamento a práticas docentes mais autônomas se fortalece, trazendo inquietações: Como estes instrumentos protagonizam controle ao invés de apoio pedagógico? Há possibilidade de (re)construir uma política de educação — apoiada por usos plataformizados—, mas que esteja voltada aos letramentos e à emancipação dos sujeitos?

Em meio a estas incertezas, considerar-se-á também, desgastes pelo estabelecimento de rotinas escolares focadas em indicadores de acesso e permanência nestas ambiências, das quais emergem tensões entre os atores na escola: docentes-discentes-gestores, na centralidade de esforços ao atendimento de “desempenhos” quantificáveis, explicitados no Painel *Super BI* (*Business Intelligence*), mecanismo a serviço do controle de condutas, vigilância e sanções na rede de ensino que atualiza uma pedagogia tecnicista (SAVIANI *apud* FREITAS, 2012, p. 383), sustentada pelo tripé ‘responsabilização-meritocracia-privatização´. Para o autor, a “teoria da responsabilização” e seus mecanismos — controle do processo, bonificações e punições—, é o chamado ‘neotecnicismo’, operado a partir do avanço das ciências da informação e de sistemas, presentes nas redes de ensino públicas hodiernamente.

Diálogos teóricos: o pensamento bakhtiniano sobre a linguagem e o neoliberalismo das plataformas

Na obra *“Estética da criação verbal”* de Mikhail Bakhtin (2011), o exercício da linguagem é entendido como um instrumento de interação, manifestado a partir de enunciados únicos que nos

conectam com a realidade. Para o autor, os sujeitos se constituem na/pela linguagem, enquanto um fenômeno social situado historicamente e não apenas um conjunto de signos decodificáveis. Isto posto, a aula assume um caráter único: um "acontecimento de linguagem", vista como um gênero discursivo, aberta e construída por múltiplas vozes, ainda que conte com um planejamento prévio, ela se (re) modela em desenvolvimento e se configura em ato. A considerar esta perspectiva, torna-se inviável pensar ferramentas que encerram e reduzem o caráter flexível e dialógico do enunciado, da aula, do ato de linguagem, como o proposto pelas chamadas "ferramentas de apoio à aprendizagem": as plataformas e os materiais digitais (*slides*) da SEDUC. Objetos estes, recortados e formulados a partir de um "estreitamento curricular" (FREITAS, 2012), colocados como "norteadores" do trabalho pedagógico, mas sob controle de usos sistematizados, abafando o surgimento de outras vozes na cadeia discursiva.

A partir da onda neoliberal (LAVAL, 2019), as plataformas educacionais se constituem como "produtos" vendáveis, formatados como resposta e solução a um "fracasso escolar" produzido. Nessa perspectiva, o acesso ao conhecimento ou à escola, deixa de ser um direito social e passa a ser um serviço, submetido às leis da livre concorrência de mercado:

> A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda a atividade, pode ser aproximada a um **mercado concorrencial**, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de **serviços educacionais**, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o **fornecimento de mercadorias** ou quase mercadorias. (Laval, 2019, p.109, grifos nossos).

Nesse sentido, é possível estreitar diálogos entre os postulados de Bakhtin, (2011) acerca da linguagem, com as reflexões do capitalismo e neoliberalismo contemporâneos propostas por Laval (2019). O primeiro, concebe a linguagem enquanto um ato de interação vivencial, o segundo questiona como o neoliberalismo oferta e regula essa interação, midiatizada por seus produtos, transformando a relação entre os sujeitos na escola numa mercadoria, regida pelas demandas do mercado, logo, com foco em desempenho e resultados.

De forma breve, as plataformas presentes no painel Escola Total, alcançam o número de 31 dispositivos, subdividindo-se nas categorias: a) controle do trabalho pedagógico; b) apoio à gestão da rede; c) conteúdo didático-pedagógico; d) avaliações em larga escala, e, e) outras. No âmbito da área de linguagens, consideraremos aqui de forma um pouco mais atenta duas delas: Leia SP/Árvore e Redação Paulista que integram as categorias *c* e *d*, respectivamente. Enquanto "produtos" que substituem a interação "professor-estudante", resumidamente, a primeira propõe uma arquitetura "gamificada" ao congregar obras da literatura em formato digital, com perguntas distribuídas no decorrer da leitura. Seu

caráter de "gamificação" restringe-se a alertas sonoros ao responder as perguntas e ao seu *layout* clicável e navegável.

Figura 1- Layout inicial da Plataforma Árvore/Leia SP



Fonte: Print da página https://livros.arvore.com.br/biblioteca/ler/livros

Na figura 1, podemos observar a página inicial da Plataforma Árvore do programa Leia SP (visão pedagógica), com a apresentação das capas/títulos de obras relevantes da literatura brasileira e estrangeira que compõem o acervo digital. Entretanto, nenhum tipo de consulta aos estudantes e docentes da rede são realizadas para o processo destas seleções literárias. Não raro, algumas obras da coletânea digital são retiradas da plataforma sob a alegação de "conter temas sensíveis", mesmo após curadorias e validações de especialistas, causando interrupções e não cômputo dos progressos de leitura.

No vigente ano de 2025, professores da rede foram indicados por suas respectivas diretorias, a integrarem a ação da SEDUC intitulada "Embaixadores Leia SP", com a incumbência de elaborarem questões objetivas para as obras do acervo digital, de forma voluntária. Tais perguntas geram indicadores que se somam aos dados de navegação compilados no painel BI Educação/aba Leia SP, e se estruturam em critérios exclusivamente quantificáveis: a) acesso no período; b) data do último acesso; c) tempo de leitura em minutos; d) (%) atingimento da meta mensal; e) total de questões realizadas; f) total de questões corretas e g) (%) de acertos. Assim, se estabelece uma espécie de *ranking* de desempenho, convertidos em "faróis" (verde-amarelo-vermelho) e monitorados por meio de relatórios com diferentes filtros de consulta, conforme perfil de acessado.

O controle e acompanhamento sistematizado destas metas, desconsidera o ritmo de leitura dos sujeitos, seus interesses de leitura, as possíveis interrupções para discussão das obras, o interdiscurso e as

relações dialógicas, níveis de letramento, culturas de referência dos sujeitos, especificidades dos estudantes elegíveis da educação especial, aparato tecnológico e acesso à internet disponíveis, sem aprofundar questões de vulnerabilidade social em dada comunidade que incidem diretamente neste contexto. O ritmo imposto para o atingimento de metas torna o procedimento de leitura extremamente "robotizado", logo, não significativo.

Figura 2- Layout Painel BI Educação/Leia SP



Fonte: https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/Inicio/Home#escola-total/ perfil professor

Nesse sentido, além das coerções governamentais e dos interesses de mercado provedores de tais dispositivos (FREITAS, 2018), entram em cena a multiplicidade cultural e semiótica dos textos, promovendo tensões e influências nas condutas didático-pedagógicas dos atores na esfera escolar. O embate consiste na maneira como estes instrumentos vêm sendo geridos, na medida em que se intensifica o controle do trabalho docente, sob o pretexto da 'qualidade pedagógica' centrada em 'acesso e permanência', negligenciando as dimensões supracitadas.

Já a plataforma Redação Paulista, configura-se, basicamente, como uma janela/espaço onde são vinculados textos de apoio e campos para digitação das produções autorais dos estudantes. Ao planejar a aula, o professor precisa lidar com esses ditames e dialogar com os objetos de estudo da linguagem, sendo orientado pelo denominado "Material Digital/Repositório- Centro de Mídias" (SEDUC), após a apropriação de um plano pronto de práticas de leitura e escrita, num complexo fluxo que envolve 'tempo-performance-resultados'. Este material é inserido sob a intenção de 'qualificar' a aula e fomentar projetos de escrita, contudo, propostas descoladas de usos de língua reais e situados (ROJO, 2012), os quais, muitas vezes privilegia leituras canônicas em detrimento de textos/gêneros literários pertencentes a uma cultura não hegemônica, literatura de massa ou periférica.

Figura 2- Visão da "Plataforma Redação Paulista"/Sala do Futuro



Fonte: https://saladofuturoprofessor.educacao.sp.gov.br/acesso em: 01 ago. 2025.

Os gêneros e temas das redações também são determinados, sem possibilidade de escolha ou indicação pelos estudantes ou professores. Depois da publicação na plataforma, a primeira correção é automática, feita por Inteligência Artificial (IA), mas o professor precisa ponderar a nota atribuída, assim como as rubricas inseridas artificialmente, numa etapa de correção e revisão *on line*, seguida da devolutiva e conclusão do processo.

Outrossim, a delimitação de gêneros e temas nas redações, se assemelha ao que Bonamino & Sousa (2012) verifica com os resultados das avaliações em larga escala: um "estreitamento curricular", com reforço no "treino" para um tipo de atividade/teste específico. A ausência de textos multimodais nas propostas — que envolvam semioses verbais, visuais e sonoras, comuns na esfera digital ou midiáticas: *podcast*, *videominuto*, *fanfics*, *fanzines*, *HQs*, *vlog*, *memes*, *seminários, debates* entre outros —, ocorre porque a publicação destas produções é inviabilizada, afinal trata-se de um repositório formatado para congregar textos de uma única base semiótica (verbal). Outro desafio enfrentado pelos professores de Redação é a gestão do tempo: trabalhar presencialmente, *a priori*, na mediação da 1ª versão escrita em papel, numa relação "analógica" com os sujeitos, na oferta de apoio ostensivo (acompanhamento-revisão-correção), seguida da etapa de publicação da versão corrigida na plataforma, para finalmente iniciar os procedimentos de correção *on line,* que em geral, não se dá durante seu horário na escola, seja nos momentos de hora-atividade, (APDs), ou reuniões pedagógicas, uma vez que tais espaços, muitas vezes são preenchidos por *lives* ou formações. Em suma, as plataformas que surgem em razão do ensino remoto,

mantiveram-se com a retomada das aulas presenciais pós-pandemia e avolumaram as demandas do trabalho docente, adentrando sua vida privada.

As plataformas como repositórios de redações e livros: alguns apontamentos

É verificável que as plataformas LeiaSP e Redação Paulista figuram apenas como repositórios de produções de textos e livros em suas versões digitais, não implicando na transformação de conteúdos, enquanto recursos priorizados na aula. Logo, dependem de uma mediação pedagógica intencional e crítica, com vistas à leitura das necessidades dos estudantes. Caracterizam-se como ferramentas de apoio, utilitárias a um projeto de leitura e escrita mais amplo e significativo, aberto a escolhas dos sujeitos na escola. Suas inserções como dispositivos tecnológicos de uso obrigatório e monitorado conduzem a práticas de linguagens meramente funcionais, que postulam o atingimento de um resultado, desprezando o processo criativo percorrido, pois não se verifica por exemplo, os efeitos provocados por uma leitura, as impressões de leitura, a finalidade das produções vinculada a um desafio ou vivências locais, ou, a multiplicação destes textos, seja por meio de exposições em murais (físicos ou digitais), jornal da escola, enfim, práticas que evidenciem as transformações ocorridas na comunidade de leitores após a fruição de dado conteúdo temático-literário.

Aqui pontuamos o possível caráter funcionalista/copista do exercício da linguagem que a plataforma Redação Paulista tem estabelecido, produzindo uma espécie de "treino de digitação", com forte inclinação à utilização, pelos discentes, de recursos de construção textual ao estilo "*copilot*" ou de sites como o "*Chat GPT"*, enquanto subterfúgio para uma resposta mais ágil, mediante a conclusão de inúmeras tarefas plataformizadas que se sobrepõem na rotina dos estudantes. A submissão a roteiros prontos elaborados pela SEDUC cria um ambiente contrário ao da concepção bakhtiniana de linguagem, que entende a aula como um acontecimento, um enunciado/evento "único e irrepetível". Para Bakhtin (2011, p.401) "O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo". Em outras palavras, a aula está sujeita as contribuições contextuais, do diálogo com o texto, do diálogo entre os leitores e das inúmeras possibilidades interdiscursivas imbricadas neste ato. É justamente nesse sentido que se resiste à "pedagogia dos slides", de produtos/roteiros inflexíveis, pois não consideram esta perspectiva.

É válido destacar que as mídias e suas tecnologias possibilitam novas formas de interações sociais e com elas novos gêneros surgem, por isso a relevância de uma educação midiatizada, integrada a

ambientes nos quais tais gêneros circulam. Contudo, como sinaliza Rojo (2012), a utilização de plataformas "gamificadas' no processo educativo, não implica, necessariamente, no desenvolvimento dos multiletramentos, que requer mais do que uma competência técnica ou um conhecimento operacional, em síntese, os sujeitos precisam transformar o que foi aprendido e produzir novos significados:

> Trabalhar com **multiletramentos pode ou não envolver** (normalmente envolverá) o **uso de novas tecnologias** de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um **trabalho que parte das culturas de referência do alunado** (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático- envolvendo agência- de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados." (ROJO, 2012, p.8, grifos nossos).

Ademais, na contramão do que confere a lei em seu art. 206 da Constituição Federal de 1988 [incisos II e III: liberdade de cátedra e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas], que trata da liberdade acadêmica, a política de plataformização descaracteriza o exercício essencial do professor, sua autonomia no que se refere ao planejamento e desenvolvimento das aulas e currículo, além das especificidades no que tange ao ensino de língua/linguagem.

Deve-se considerar a valia destas ferramentas para a promoção de 'algum letramento', mas sempre a partir de uma condução autônoma que traga em cena outros letramentos, numa cadeia discursiva ininterrupta (BAKHTIN, 2011). A utilização mecanizada — tal qual se observa — condiciona o 'fazer docente', que se empenha no atendimento de suas respectivas demandas e metas, por fim, oblitera a dimensão qualitativa, e por assim dizer, humana do processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Propomos com este trabalho, pensar o processo de plataformização com ênfase nas ferramentas voltadas ao ensino da língua/linguagem (Leia SP e Redação Paulista) na rede estadual paulista, ciente de que esta é uma discussão com levantamentos e resultados preliminares diante da vasta seara emergente hoje, principalmente no que tange aos estudos linguísticos, multimidiáticos e multiletrados, atravessados por um contexto de políticas públicas educacionais operadas por ditames tecnológicos associados à *accountability* (FREITAS, 2013). A atividade empresarial, outrora, bastante presente no campo da avaliação, agora se apodera dos conteúdos pedagógicos, e para além destes, materializando e transformando em produtos as relações pedagógicas inerentes à ação docente, ao convívio multicultural, com suas nuances e contradições. Freitas (2013), já apontava para um cenário onde as empresas se dispõem a "consertar" a educação, agindo vorazmente na escola, enxergando-a como um promissor

mercado, sobrepondo-se, em muitos casos, a leis mais amplas, aos Projetos-Políticos-Pedagógicos e seus regimentos.

O volume de dados gerados pelos *"clicks"* e inserções de docentes e discentes nestas ambiências plataformizadas, além dos dispositivos de avaliação institucional (Avaliação 360 estendida à toda rede) configuram 'pegadas' de responsabilização, que se voltam contra professores e gestores, números usados para justificar medidas e novas resoluções, posicionando profissionais em "faróis", que apenas reforçam a desvalorização e desmoralização docente perante a opinião pública e a desconfiança sobre o potencial de nossas redes de ensino.

O esforço no sentido de padronizar o processo, instaurado pela plataformização, é ineficaz sem a mediação e autonomia docente, haja vista a impossibilidade da padronização do fluxo da aprendizagem. O controle dos passos pedagógicos dos professores e estudantes só afasta a criatividade dos sujeitos, provoca cansaço e a tendência à performatividade, artificializando as situações de aprendizagens. Finalmente, temos que reiterar o que já foi anunciado por Freitas (2013, p.348-365), "não dá para pôr a política na praça e só depois ir atrás da evidência empírica".

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo. Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BONAMINO, A.; SOUZA, S.Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília. MEC: 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, L.C. **Os Reformadores Empresariais Da Educação: Da Desmoralização Do Magistério à Destruição Do Sistema Público de Educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L.C. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.

FREITAS, L.C. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018 (p.13-48).

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]. **Plataformização da Educação de São Paulo: morte da Escola Pública?** [Editorial]. São Paulo: Gepud, abr. 2024. Disponível em: http://www.gepud.com.br/pdf/Plataformização da Educação_Abril_2024.pdf.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]. **"Avaliação 360": mais um mecanismo de controle e punição na educação pública paulista?** [Editorial].Gepud, jul. 2025 [Editorial]. São Paulo. Disponível em: https://www.gepud.com.br/pdf/Editorial_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20360.pdf. Acesso: ago, 2025

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataca ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. -1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias**. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 455-479. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12-04-21.

MALDONADO, Luís Renato Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Da secretaria escolar digital ao business intelligence total: plataformização na rede estadual paulista**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 41, e140507, 2025. https://doi.org/10.21573/vol41n12025.140507

PAULA, L. de; LUCIANO, J.A.R. **A filosofia da linguagem bakthiniana: concepção verbivocovisual**. Revista Diálogos. Edição v. 8, n.3, set./dez.- 2020a. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/10039. Acesso em: 10-12-2020. p. 131-150.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola"**. In: ROJO, R. H. R. ; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: **Escola conectada, os multiletramentos e as Tics**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013. p.p. 13-36.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Ed.42- Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SÃO PAULO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO [SEDUC-SP]. **Nota Técnica-Pedagógica: Acervo de livros digitais (e-books, audiobooks) para a composição do acervo do projeto Leia SP**. 2023d. Disponível em: www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=71839661-5779. Acesso em: 19 jul. 2025

SÃO PAULO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO [SEDUC-SP]. **Nota Técnica-Pedagógica: Plataforma de Leitura**. 2023f. Disponível em: www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=71430027-5186. Acesso em: 19 jul. 2025.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA ANGOLANA NO AMBIENTE ESCOLAR

Alberto Nguendelamba
Instituto Superior Politécnico da Caála (ISP- Caála)

Resumo
O presente artigo tem como objetivo analisar a valorização da cultura angolana no ambiente escolar, refletindo sobre sua importância na construção da identidade dos estudantes e na promoção de uma educação inclusiva e contextualizada. Considerando a diversidade cultural, linguística e étnica existente em Angola, compreende-se que a escola deve funcionar como um espaço de preservação e promoção dos saberes locais, contribuindo para o fortalecimento da identidade nacional. A pesquisa é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas, como o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, além de estudos sobre práticas pedagógicas e experiências de ensino que integram elementos culturais no currículo. Os resultados apontam que, embora haja avanços em termos de reconhecimento da importância da cultura na educação, ainda persistem desafios na implementação prática, como a ausência de formação específica para professores, escassez de materiais didáticos culturalmente representativos e falta de integração entre escola e comunidade. Em contrapartida, experiências pontuais demonstram que iniciativas como o ensino bilingue, feiras culturais e valorização das línguas nacionais têm contribuído significativamente para tornar a escola mais inclusiva e representativa. Conclui-se que a valorização da cultura no espaço escolar é essencial para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a identidade, a diversidade e a cidadania. A integração efetiva da cultura angolana no ensino requer ações coordenadas entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, com vistas à construção de um currículo que reflita as realidades e saberes dos estudantes.
Palavras-chave: Cultura Angolana; Identidade; Diversidade Cultural.

Abstract
This article aims to analyze the appreciation of Angolan culture in the school environment, reflecting on its importance in building students' identity and promoting an inclusive and contextualized education. Considering the cultural, linguistic, and ethnic diversity that exists in Angola, it is understood that schools should function as spaces for the preservation and promotion of local knowledge, contributing to the strengthening of national identity. This is a qualitative study, based on a literature review and documentary analysis of public policies, such as the National Education Development Plan, as well as studies on pedagogical practices and teaching experiences that integrate cultural elements into the curriculum. The results indicate that, although there has been progress in recognizing the importance of culture in education, challenges persist in practical implementation, such as the lack of specific teacher training, a shortage of culturally representative teaching materials, and a lack of integration between school and community. On the other hand, specific experiences demonstrate that initiatives such as bilingual education, cultural fairs, and the appreciation of national languages have contributed significantly to making schools more inclusive and representative. It is concluded that valuing culture in schools is essential for the development of an education committed to identity, diversity, and citizenship. Effective integration of Angolan culture into education requires coordinated actions among educators, administrators, and public policymakers, aiming to develop a curriculum that reflects students' realities and knowledge.

Keywords: Angolan Culture; Identity; Cultural Diversity.

Introdução

A cultura representa o conjunto de valores, saberes, crenças, tradições e práticas que moldam a identidade de um povo. No contexto angolano, caracterizado por uma vasta diversidade étnica e cultural, a preservação e valorização dessas manifestações tornam-se essenciais para o fortalecimento da identidade nacional. Nesse sentido, o ambiente escolar configura-se como um espaço privilegiado para promover o reconhecimento e a integração dos elementos culturais locais no processo de ensino e aprendizagem.

A escola, enquanto agente socializador, tem o papel fundamental de fomentar a reflexão crítica e o respeito às diferentes expressões culturais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de sua herança histórica e cultural. Ao integrar conteúdos culturais ao currículo escolar, o processo educativo passa a reconhecer e valorizar as práticas sociais das comunidades locais, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada.

Em Angola, embora haja avanços legislativos e discursivos no reconhecimento da importância da cultura no processo educativo, ainda se observam desafios na implementação prática de políticas que assegurem a inclusão efetiva dos saberes tradicionais e das línguas nacionais nas escolas. Essa lacuna compromete a construção de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva, que reconheça a diversidade cultural como riqueza e não como obstáculo.

Além disso, o distanciamento entre a cultura escolar (frequentemente baseada em modelos ocidentais) e a cultura comunitária dos alunos pode gerar dificuldades de aprendizagem e desinteresse, pois muitos estudantes não se veem representados nos conteúdos curriculares. Assim, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas à luz da valorização do patrimônio cultural angolano, resgatando elementos como danças, músicas, provérbios, contos e línguas nacionais.

De acordo com José e Almeida (2018, p.134), a valorização da cultura local na escola "não apenas preserva a memória coletiva das comunidades, como também fortalece o sentimento de pertencimento e identidade dos estudantes". Essa valorização atua como ferramenta de emancipação cultural e social, ao mesmo tempo em que contribui para a democratização do conhecimento e o combate às desigualdades históricas.

A escolha do tema "A valorização da cultura angolana no ambiente escolar" justifica-se pela necessidade de refletir criticamente sobre o papel da escola na preservação, promoção e valorização da identidade cultural do povo angolano. Em um país marcado por uma rica diversidade étnica, linguística e cultural, a escola deve assumir uma função social que vá além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, incorporando práticas educativas que considerem os saberes locais como elementos

essenciais da formação integral do estudante.

Historicamente, o sistema educativo angolano esteve fortemente influenciado por modelos coloniais e estrangeiros, o que resultou, por muito tempo, na marginalização das expressões culturais africanas e no desvalorização dos conhecimentos tradicionais. Essa realidade ainda persiste em muitos contextos escolares, onde os conteúdos curriculares seguem distantes das realidades culturais dos alunos, contribuindo para a perda de referências identitárias e o enfraquecimento da ligação entre escola e comunidade.

Ao valorizar a cultura nacional no espaço educativo, promove-se a construção de uma educação contextualizada, que reconhece a pluralidade de saberes e respeita as diferentes formas de expressão cultural presentes no território angolano. Segundo Chimbutane (2016, p.211), "a valorização da cultura local no ensino promove uma aprendizagem mais eficaz, pois estabelece vínculos entre o conhecimento escolar e a vivência dos alunos" . Essa abordagem fortalece o sentimento de pertencimento e identidade, ao mesmo tempo que contribui para a democratização do acesso ao conhecimento.

Além disso, a valorização da cultura no ambiente escolar constitui um importante instrumento de resistência às dinâmicas de homogeneização cultural promovidas pela globalização, que muitas vezes ameaçam os valores, línguas e tradições locais. Trata-se, portanto, de um compromisso ético, pedagógico e político com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente de sua história.

Este estudo é relevante por propor uma reflexão sobre práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade cultural dos estudantes, incentivando a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados. Também se destaca por sua contribuição para o debate sobre a reformulação curricular e as políticas públicas educacionais que visem a promoção de uma educação intercultural em Angola.

A escola, como espaço de formação cidadã, deve refletir a realidade sociocultural dos alunos, valorizando os saberes, costumes, línguas e tradições do contexto em que está inserida. No entanto, no sistema educacional angolano, ainda se observa uma distância significativa entre os conteúdos escolares e a rica diversidade cultural do país. Muitas instituições de ensino continuam a reproduzir modelos pedagógicos que negligenciam ou minimizam os elementos culturais locais, favorecendo práticas centradas em referências externas, desprovidas de significado para os alunos.

Essa desconexão entre a escola e a cultura angolana compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, pois dificulta a identificação do aluno com o ambiente educativo e reduz seu engajamento. Além disso, contribui para a invisibilização de saberes tradicionais e para a perda progressiva de elementos identitários fundamentais à construção da cidadania crítica e participativa.

A cultura, quando ignorada no processo educativo, deixa de cumprir seu papel formador e passa

a ser tratada como algo periférico, desvinculado da realidade escolar. Segundo Banza (2017,p.98), "a ausência de conteúdos culturais locais no currículo escolar compromete o desenvolvimento de uma educação significativa e impede que os estudantes reconheçam o valor de sua própria identidade". Essa exclusão evidencia a urgência de se repensar o currículo e as práticas pedagógicas à luz da valorização da diversidade cultural nacional.

Neste contexto, o presente artigo propõe-se a discutir a importância da valorização da cultura angolana no ambiente escolar, analisando os desafios, as possibilidades e os impactos dessa prática na construção de uma educação mais inclusiva, plural e comprometida com a identidade nacional. Busca-se, com isso, contribuir para o debate sobre a necessidade de uma educação culturalmente contextualizada e transformadora no país.

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos utilizados foram às pesquisas bibliográfica e documental. Segundo Minayo (2016), a abordagem qualitativa é adequada para estudos que se concentram no universo dos significados, das crenças, dos valores e das relações humanas, permitindo a análise aprofundada de fenômenos sociais e culturais. O estudo foi desenvolvido com base em uma revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica consistiu na seleção e análise de livros, artigos científicos e documentos institucionais que tratam de temas como cultura, identidade, educação intercultural, políticas educativas angolanas e ensino contextualizado. Os critérios de seleção priorizaram publicações entre 2015 e 2024, assegurando atualidade e relevância teórica. Além da revisão teórica, realizou-se uma análise de documentos oficiais do Ministério da Educação de Angola, como o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação e diretrizes curriculares, a fim de identificar direções políticas voltadas à valorização cultural no sistema de ensino. Esses documentos foram examinados para compreender de que forma as políticas públicas reconhecem e incentivam a inclusão da cultura local no ambiente escolar.

O estudo é organizado em quatro subitens: o primeiro abordará a diversidade cultural, étnica e linguística de Angola; na sequência, A Educação Intercultural e o ensino contextualizado, em seguida, Experiências e Políticas Educativas que Valorizam a Cultura Local em Angola e as Considerações Finais.

A diversidade cultural, étnica e linguística

Angola é um país caracterizado por uma grande diversidade cultural, étnica e linguística, fruto da coexistência de diversos grupos com tradições, línguas e práticas sociais distintas. Essa pluralidade representa uma das maiores riquezas da nação, sendo parte fundamental da construção da identidade

nacional. No entanto, apesar da importância cultural reconhecida no discurso político e institucional, observa-se que, no cotidiano escolar, a cultura angolana ainda é pouco explorada como elemento pedagógico estruturante.

O ambiente escolar, enquanto espaço de formação humana e social, possui um papel estratégico na preservação, promoção e valorização da cultura local. A inclusão de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem contribui não apenas para a construção de uma educação mais contextualizada, mas também para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes. Quando o aluno reconhece sua realidade, suas tradições e sua história nos conteúdos escolares, ele tende a se envolver mais ativamente no processo educativo.

Contudo, o sistema de ensino angolano tem sido, em muitos casos, marcado pela reprodução de modelos curriculares pouco sensíveis à realidade cultural local. Isso se reflete na ausência de materiais didáticos que valorizem as línguas nacionais, os costumes regionais, os provérbios, as músicas, as danças e outras manifestações culturais. Conforme afirma Chimbutane (2016, p.213), "a educação que não dialoga com a cultura local afasta os alunos do conhecimento e fragiliza sua identidade" (p. 213).

Nesse contexto, refletir sobre a valorização da cultura angolana no ambiente escolar torna-se uma ação urgente e necessária para a construção de um ensino comprometido com a identidade, a diversidade e a inclusão. A escola, ao assumir sua função social de promotora da cultura, pode contribuir significativamente para a valorização dos saberes tradicionais e para a formação de cidadãos conscientes de sua história e de seu papel na sociedade.

A cultura é um dos conceitos mais amplamente discutidos nas ciências sociais, sendo compreendida como o conjunto de valores, normas, crenças, tradições, conhecimentos, costumes e práticas que orientam o modo de vida de um povo. Ela não se restringe apenas às manifestações artísticas ou folclóricas, mas abrange todos os aspectos simbólicos e comportamentais que são socialmente construídos e transmitidos de geração em geração.

Segundo Hall (2016, p.25), "a cultura é o local onde se produzem e se trocam significados, sendo fundamental para a constituição das identidades individuais e coletivas". Nessa perspectiva, a cultura é entendida como um processo dinâmico e relacional, que influencia diretamente a forma como os indivíduos percebem a si mesmos e ao mundo que os cerca.

A cultura, portanto, é constitutiva da identidade social, estando presente em todas as dimensões da vida humana: na linguagem, na religião, nas relações familiares, na organização social, nos ritos e celebrações, na educação e na política. Ela não é algo fixo ou estático, mas está em constante transformação, adaptando-se às novas realidades sociais e aos contextos históricos.

No caso angolano, essa diversidade cultural expressa-se por meio de várias etnias, línguas nacionais, práticas tradicionais, saberes ancestrais e expressões artísticas, que formam um patrimônio imaterial de grande valor. Valorizar essa riqueza cultural, especialmente no contexto educativo, é reconhecer a importância do pertencimento e do respeito às origens para a formação integral dos cidadãos. A cultura desempenha um papel central no processo educativo, pois é por meio dela que os indivíduos constroem sua identidade, interpretam o mundo e se inserem na sociedade. A educação, nesse sentido, não deve ser concebida como um sistema neutro ou descolado da realidade cultural dos educandos, mas como uma prática social enraizada nas tradições, valores e saberes locais.

De acordo com Freire (2019, p.46), "a educação autêntica acontece quando os conteúdos ensinados são significativos para os alunos, ou seja, quando partem da realidade concreta e cultural em que estão inseridos". Essa perspectiva reforça a ideia de que não há ensino eficaz sem diálogo com o contexto sociocultural do estudante, o que exige do educador sensibilidade e compromisso com a diversidade.

No contexto angolano, marcado por uma pluralidade étnica e linguística significativa, o reconhecimento e a valorização da cultura no espaço escolar tornam-se essenciais para uma educação mais inclusiva. Ao integrar elementos culturais locais — como línguas nacionais, provérbios, histórias tradicionais, músicas e danças — no currículo, a escola contribui para o fortalecimento da identidade dos alunos e para a preservação do patrimônio cultural coletivo.

Além disso, a cultura no processo educativo atua como um instrumento de democratização do conhecimento. Quando os saberes populares e tradicionais são reconhecidos no ambiente escolar, ocorre uma valorização das experiências comunitárias, quebrando a hierarquia entre o conhecimento acadêmico e o saber local. Isso favorece não apenas a aprendizagem, mas também a construção de uma cidadania crítica e participativa.

Assim, a cultura não deve ser vista como um conteúdo periférico ou secundário na educação, mas como um eixo integrador do currículo e das práticas pedagógicas. Ela oferece meios para uma educação mais humanizadora, capaz de respeitar as diferenças e promover o desenvolvimento integral do indivíduo.

Educação Intercultural e Ensino Contextualizado

A educação intercultural surge como uma resposta pedagógica às sociedades marcadas pela diversidade cultural, propondo um modelo educativo que reconhece, valoriza e respeita as diferentes identidades culturais presentes no espaço escolar. Em vez de impor uma cultura dominante ou

homogênea, a educação intercultural promove o diálogo entre culturas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua identidade e respeitosos com a diversidade.

No contexto angolano, a proposta de uma educação intercultural é especialmente relevante, dada a coexistência de múltiplas línguas nacionais, etnias, tradições e práticas culturais. O ensino que ignora essa diversidade tende a reproduzir modelos coloniais e descontextualizados, comprometendo a eficácia do processo educativo. Já o ensino contextualizado que leva em conta as realidades sociais, culturais e históricas dos alunos possibilita maior envolvimento e sentido no aprendizado.

Conforme afirma Candau (2017, p.29),

> "a educação intercultural pressupõe o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo relações maisequitativase significativas no espaço escolar".

Essa abordagem propõe práticas pedagógicas que integram os saberes locais, valorizando tanto o conhecimento científico quanto os conhecimentos tradicionais das comunidades. O ensino contextualizado, por sua vez, busca relacionar os conteúdos curriculares à vivência dos alunos, tornando o processo educativo mais próximo da realidade. Em vez de impor conteúdos distantes da experiência do estudante, essa proposta pedagógica parte do princípio de que o conhecimento adquire sentido quando dialoga com a cultura, a linguagem e a vida cotidiana dos aprendizes.

A articulação entre educação intercultural e ensino contextualizado contribui para combater preconceitos, superar desigualdades culturais e promover uma escola mais democrática e inclusiva. Trata-se, portanto, de uma prática transformadora, que reconhece o pluralismo cultural como um valor educativo essencial para o fortalecimento da cidadania e da identidade nacional.

A escola, enquanto espaço social de construção do conhecimento, exerce um papel fundamental na formação da identidade dos indivíduos e na preservação da cultura das comunidades onde está inserida. Muito além de transmitir conteúdos formais, ela tem a responsabilidade de promover a valorização das raízes culturais dos estudantes, reconhecendo a importância dos saberes tradicionais, das línguas locais e das manifestações culturais para o desenvolvimento de uma sociedade consciente e plural.

Em contextos como o angolano, onde coexistem diversas etnias, línguas nacionais e práticas culturais, a escola deve funcionar como um canal de fortalecimento da identidade cultural. Quando os alunos percebem que sua cultura é respeitada e integrada ao currículo escolar, desenvolvem maior autoestima, engajamento e senso de pertencimento. Isso contribui significativamente para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel na preservação do patrimônio cultural.

De acordo com Tchissola (2020, p.54), "a escola tem um papel essencial na construção da identidade dos jovens, pois é um dos primeiros espaços em que o indivíduo entra em contato com o reconhecimento — ou a negação — de sua origem cultural". Quando a escola ignora ou marginaliza as expressões culturais locais, promove uma educação excludente, que fragiliza a identidade dos alunos e rompe os laços com a comunidade.

Por outro lado, quando a escola promove atividades que integram a cultura angolana como o uso de provérbios, músicas tradicionais, contos orais, danças, vestuário e culinária local ela contribui não apenas para a preservação desses elementos, mas também para a construção de um ambiente educativo mais significativo. Essa prática amplia a compreensão dos alunos sobre seu lugar no mundo, reforçando os vínculos entre o conhecimento escolar e a realidade vivida.

Preservar a identidade cultural por meio da educação é, portanto, um compromisso ético e político, que exige o envolvimento de gestores, professores, alunos, famílias e comunidades. Cabe à escola assumir esse papel de agente ativo na valorização do que é local, como forma de resistência à homogeneização cultural e como caminho para uma educação mais justa, equitativa e representativa.

Experiências e Políticas Educativas que Valorizam a Cultura Local em Angola

A valorização da cultura local no ambiente escolar em Angola tem sido alvo de iniciativas governamentais e comunitárias, principalmente no contexto pós-independência, quando emergiu a necessidade de reconstruir a identidade nacional e resgatar os valores culturais reprimidos durante o período colonial. Desde então, políticas públicas e práticas pedagógicas têm sido propostas com o intuito de integrar os elementos culturais angolanos ao processo de ensino- aprendizagem.

Uma das principais iniciativas nesse sentido é o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), que contempla a importância de uma educação mais contextualizada e sensível à diversidade cultural. O plano reconhece que o sistema de ensino deve dialogar com as realidades socioculturais das comunidades e que o uso das línguas nacionais como meio de instrução nos primeiros anos de escolaridade é essencial para melhorar o desempenho escolar e reforçar a identidade dos alunos.

A introdução de projetos-piloto para o ensino bilingue, com o uso de línguas como Kimbundu, Umbundu e Kikongo, é um exemplo concreto dessa valorização. Essas experiências foram desenvolvidas em algumas províncias, com apoio do Ministério da Educação e de organizações internacionais, como a UNESCO. Tais práticas não só facilitam o acesso à aprendizagem nos primeiros anos de escolarização, como também legitimam as línguas e culturas locais como componentes válidos e essenciais do processo educativo.

Além disso, algumas escolas têm promovido feiras culturais, semanas da cultura e atividades extracurriculares voltadas à valorização dos saberes tradicionais. Nessas ocasiões, os alunos são incentivados a apresentar danças, músicas, comidas típicas, contos orais e provérbios das suas comunidades, fortalecendo a ligação entre o conteúdo escolar e a vivência cultural.

De acordo com Paim (2018, p.112), "as práticas pedagógicas que incorporam elementos da cultura angolana têm o potencial de transformar a escola em um espaço de reconhecimento e afirmação identitária, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também o orgulho cultural e o respeito pela diversidade".

Apesar desses avanços, ainda existem desafios significativos, como a falta de materiais didáticos em línguas nacionais, a formação deficiente de professores para lidar com conteúdos culturais e a resistência institucional à mudança curricular. No entanto, as experiências existentes demonstram que é possível construir uma educação mais próxima da realidade cultural dos alunos, desde que haja vontade política, investimento e participação da comunidade.

Considerações Finais

A presente pesquisa permitiu refletir sobre a importância da valorização da cultura angolana no ambiente escolar, reconhecendo-a como um elemento fundamental para a construção de uma educação inclusiva, significativa e promotora da identidade nacional. A análise teórica e documental evidenciou que a cultura não pode ser tratada como algo periférico ou decorativo no currículo escolar, mas sim como um eixo estruturante do processo de ensino- aprendizagem, especialmente em países marcados pela diversidade cultural como Angola.

Verificou-se que, apesar da existência de políticas educativas que mencionam a valorização da cultura local como o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, ainda há um distanciamento entre as diretrizes formais e a prática pedagógica nas escolas. Muitos professores enfrentam dificuldades na implementação de conteúdos culturais devido à falta de formação específica, carência de materiais didáticos adequados e ausência de apoio institucional contínuo.

Por outro lado, as experiências registradas em algumas instituições demonstram que é possível integrar com sucesso elementos culturais no ambiente escolar por meio de atividades como feiras culturais, uso de línguas nacionais, contação de histórias tradicionais e produção de trabalhos que resgatam saberes ancestrais. Tais iniciativas, quando bem conduzidas, não apenas fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, como também aumentam o interesse e a participação dos alunos no processo educativo.

A partir da fundamentação teórica analisada, conclui-se que uma educação culturalmente contextualizada favorece o reconhecimento da identidade dos alunos, desenvolve o senso de pertencimento e contribui para a construção de uma cidadania mais crítica e participativa. Como destaca Chimbutane (2016, p.214), "reconhecer a cultura do aluno no espaço escolar não é um favor; é um direito e uma condição para a aprendizagem significativa"

Portanto, torna-se imprescindível que os gestores escolares, os professores, os elaboradores de currículo e as instâncias governamentais promovam ações concretas que assegurem a presença efetiva da cultura angolana na escola. Isso requer formação continuada, investimento em materiais didáticos pluriculturais, valorização das línguas nacionais e o fortalecimento do diálogo entre escola e comunidade.

Em suma, a valorização da cultura angolana no ambiente escolar não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso com a identidade nacional, a diversidade e a justiça social. Avançar nesse sentido significa garantir que a escola, enquanto instituição formadora, esteja em sintonia com as raízes do seu povo e contribua para a construção de uma Angola mais consciente de sua história, pluralidade e riqueza cultural.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2013-2020**. Luanda: MED, 2013.

BANZA, António João. **Educação, cultura e identidade: desafios da escola angolana na contemporaneidade**. Luanda: Mayamba, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações e tensões. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 25-43, jan./mar. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226902. Acesso em: 13 jul. 2025.

CHIMBUTANE, Feliciano. Educação e diversidade cultural: desafios para os sistemas de ensino em contextos multilingues africanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n.135, p.205-223, jan./mar. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016153636. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia*:* saberes necessários à prática educativa.** 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

JOSÉ, Maria da Conceição; ALMEIDA, Joaquim Manuel. **Cultura e educação em África: desafios da contemporaneidade**. Luanda: Editora UEA, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

PAIM, Rosa Maria. Educação e diversidade cultural em Angola: contribuições para uma pedagogia

intercultural. **Revista Angolana de Ciências da Educação**, Luanda, v. 3, n. 2, p. 105-118, 2018.
TCHISSOLA, Domingos João. **Educação e identidade cultural em Angola: desafios e possibilidades no espaço escolar**. Luanda: Eduniv, 2020.

A REGULAMENTAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PESQUISA ACADÊMICA BRASILEIRA: ANÁLISE DE POLÍTICAS E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS

Yasmin Moreira Vieira de Souza
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Cristiane Paiva Alves
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
O uso da Inteligência Artificial no contexto de pesquisas está frequente, no entanto, pouco se fala a respeito do seu uso ético. O presente estudo objetiva analisar como a (IA) tem sido regulamentada no ambiente de pesquisa acadêmica brasileira. Para isso, a seleção dos documentos e artigos se deu com base em sua relevância para o debate sobre a regulamentação do uso de IA em ambientes de pesquisa no Brasil, por meio de uma pesquisa qualitativa com análise documental e bibliográfica. Os resultados demonstram que, na ausência de uma legislação abrangente, o Brasil tem adotado uma abordagem setorial e de autorregulamentação. Instituições de ensino e base de dados, como a SciELO, têm liderado a criação de diretrizes que focam na transparência e na responsabilidade humana. O debate acadêmico está além do plágio, abordando desafios como a "alucinação" dos modelos de IA e a necessidade de supervisão contínua. As diretrizes estabelecidas buscam manter a centralidade do pesquisador no processo de criação, reconhecendo a IA como uma ferramenta de apoio. Conclui-se que o futuro da regulamentação da IA na pesquisa acadêmica depende de um diálogo contínuo e multilateral. É importante que as diretrizes futuras se baseiem na transparência e supervisão humana. A regulamentação deve ser vista não como um obstáculo, mas como um caminho para garantir a integridade da pesquisa, protegendo a autoria e o pensamento crítico na era digital.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Regulamentação. Pesquisa científica.

ABSTRACT
The use of Artificial Intelligence in research has become frequent, yet little is said about its ethical use. This study aims to analyze how AI has been regulated in the Brazilian academic research environment. To achieve this, documents and articles were selected based on their relevance to the debate on regulating the use of AI in research environments in Brazil, through qualitative research with documentary and bibliographic analysis. The results show that, in the absence of comprehensive legislation, Brazil has adopted a sectoral and self-regulatory approach. Educational institutions and databases, such as SciELO, have led the creation of guidelines that focus on transparency and human responsibility. The academic debate goes beyond plagiarism, addressing challenges like the "hallucination" of AI models and the need for continuous supervision. The established guidelines seek to maintain the centrality of the researcher in the creation process, recognizing AI as a support tool. It is concluded that the future of AI regulation in academic research depends on a continuous and multilateral dialogue. It is important that future guidelines are based on transparency and human supervision. Regulation should be seen not as an obstacle, but as a way to ensure the integrity of research, protecting authorship and critical thinking in the digital age.

Keywords: Artificial intelligence. Regulation. Scientific research.

Introdução

O advento da Inteligência Artificial (IA) tem reconfigurado as estruturas sociais, econômicas, além do âmbito acadêmico e científico. A capacidade da IA em processar uma grande quantidade de dados, sintetizar informações e, até mesmo, gerar textos e códigos, colocou em xeque conceitos fundamentais da pesquisa, como a autoria, a originalidade e a integridade acadêmica. O debate sobre o uso ético e responsável dessas tecnologias em pesquisas acadêmicas não é apenas uma reação a uma nova ferramenta, mas um reflexo da complexidade de integrar sistemas autônomos em um ambiente que a muitos anos valoriza a criação e o pensamento humano.

No Brasil, a discussão sobre uso de IA em pesquisas acadêmicas está em construção, transitando de um debate genérico e abrangente para a criação de normativas específicas e setoriais. A regulamentação a respeito do uso de IA nas universidades e pesquisas se encontra em desenvolvimento, porém, Schmidt (2024) aponta que diversas instituições de ensino superior, agências de fomento e periódicos científicos têm se antecipado, formulando suas próprias diretrizes.

A Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA) de 2021 (Brasil, 2021), já abordava a necessidade de legislação, regulação e uso ético da tecnologia. Embora não se concentre especificamente no ambiente acadêmico, o documento estabelece um panorama para o desenvolvimento e a implementação da IA no país, destacando a necessidade de diretrizes que abordem a transparência, a explicabilidade e a governança dos sistemas.

Apesar de não existir uma regulamentação para o uso de IA em pesquisas acadêmicas, outros setores do governo brasileiro já criaram suas próprias normas, demonstrando uma tendência de regulação setorial. A chegada da IA no ambiente de pesquisa levou a questionamentos sobre os limites e os desafios éticos que vão além do risco de plágio.

Um dos desafios é o fenômeno "alucinação", que ocorre quando modelos de linguagem inventam referências ou dados, expõe um risco substancial à credibilidade científica (Fioravanti; Vasconcelos, 2024). Assim, o uso não supervisionado da IA alerta para a inserção de informações falsas em pesquisas científicas. O que gera a necessidade cada vez mais urgente de diretrizes para o uso correto.

No contexto acadêmico, as próprias instituições têm liderado o movimento de autorregulamentação. Sampaio (2024) aponta para a importância de evitar uma abordagem legalista e de cultivar um princípio formativo baseado em dedicação, esforço, compromisso, responsabilidade.

Essa visão, que prioriza a ética contrasta com o debate inicial, que muitas vezes associa o uso de IA unicamente ao plágio. O guia da SciELO, por exemplo, alinhado a editoras internacionais, exige que os autores declarem o uso das ferramentas de IA (Schmidt (2024). A discussão, no entanto, vai além da ética da autoria e alcança desafios práticos e conceituais, como a "alucinação" dos modelos de linguagem.

Fioravanti e Vasconcelos (2024) relata a experiência de uma pesquisadora que, ao usar um programa de IA para uma pesquisa, recebeu uma lista de "documentos" inexistentes. Essa invenção de dados ressalta um dos maiores riscos do uso não supervisionado da tecnologia: a inserção de informações falsas em pesquisas científicas.

A regulamentação no Brasil tem se concentrado em garantir que a supervisão e a responsabilidade final permaneçam com os seres humanos, como apontam documentos como a Portaria do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) nº 961, de 24 de junho de 2025, e a Resolução nº 615, de 11 de março de 2025 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (Brasil, 2025).

Essa tendência regulatória se reflete nas pesquisas acadêmicas, onde guias práticos, como de Sampaio (2024), incentivam a adoção de princípios éticos em vez de uma abordagem puramente legalista, cultivando a transparência, a honestidade intelectual e a responsabilidade. Porém, a regulamentação da IA não se restringe apenas ao campo acadêmico.

O debate sobre a aplicação da tecnologia em setores como o Judiciário e a Segurança Pública, como visto nas Resolução nº 615, de 11 de março de 2025 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e na Portaria do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) nº 961, de 24 de junho de 2025, e demonstra que a regulamentação é um processo contínuo e pragmático, que busca um equilíbrio entre a inovação e a proteção dos direitos e da segurança dos cidadãos.

Diante desse cenário, o desafio reside não apenas em coibir o uso indevido da IA, mas em orientar a comunidade científica para uma utilização que potencialize a pesquisa sem comprometer a sua ética. A questão de quem detém a autoria e a responsabilidade em um trabalho que utiliza a IA como ferramenta auxiliar é um dos pontos centrais abordados pelas diretrizes da SciELO, que proíbem a IA como autora, mas incentivam sua aplicação na revisão e preparação de artigos (Schmidt, 2024). Essa distinção é crucial para manter a centralidade do pesquisador no processo de criação de conhecimento.

A discussão sobre a IA leva a outra reflexão proposta por Rays (2024) que alerta para o risco de uma alienação, perda da autoria e capacidade de formular a própria dúvida. Essa preocupação filosófica se faz relevante para o âmbito da pesquisa, pois ela se baseia na curiosidade, no pensamento crítico e na busca pela verdade, se constituindo como elementos essenciais para a construção de pesquisas.

Diante o exposto, o presente artigo se propõe a analisar o cenário regulatório da IA na pesquisa acadêmica brasileira, a partir da análise de documentos oficiais e guias institucionais. O objetivo é compreender como as instituições têm respondido aos desafios éticos e práticos da IA, e como essa resposta se alinha ou se distingue do debate legislativo mais amplo no país.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e bibliográfica. A seleção dos documentos e artigos analisados se deu em função de sua relevância para o debate sobre a regulamentação do uso de inteligência artificial em ambientes de pesquisa no Brasil.

Para tanto, foram consultados documentos normativos de órgãos do poder público, como a Resolução nº 615 de 11 de março de 2025 e a Portaria nº 961, de 24 de junho de 2025, do Ministério da Justiça e Segurança Pública, além de guias práticos elaborados por associações de pesquisa, a exemplo das Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa: um guia prático para pesquisadores.

Além de ser examinados artigos de periódicos científicos localizados em bases indexadoras como SciELO, Humanitas e Pesquisa FAPESP. As buscas foram realizadas por meio de descritores combinados com operadores booleanos, empregando termos como inteligência artificial, ética em pesquisa, regulamentação de IA.

Foram incluídas publicações situadas entre os anos de 2020 e 2025, em língua portuguesa, que apresentassem discussão normativa, ética ou regulatória aplicada ao uso da IA em pesquisas acadêmicas. Excluíram-se, por sua vez, textos de opinião ou materiais de caráter publicitário sem fundamentação científica ou normativa, bem como documentos que, embora mencionassem inteligência artificial, não abordassem sua aplicação direta no campo da pesquisa.

A análise documental consistiu na leitura e interpretação desses materiais para identificar as principais diretrizes, preocupações éticas e a abordagem regulatória adotada no contexto brasileiro, destacando a transição de um debate legislativo para a implementação de normas setoriais e institucionais.

Resultados

A análise dos documentos revela um cenário regulatório em construção, marcado por uma abordagem diversificada. Em vez de uma legislação centralizada e abrangente, o Brasil tem evoluído para um modelo de regulamentação setorial e de autorregulamentação.

A Portaria MJSP Nº 961/2025, estabelece diretrizes rigorosas para o uso de IA na segurança pública, impondo a supervisão humana e a responsabilização civil e criminal por uso indevido (Brasil, 2025). Paralelamente, no ambiente acadêmico, Sampaio (2024) sugere que o foco não deve ser apenas na

legalidade ou ilegalidade do uso, mas em princípios como a transparência, honestidade intelectual e responsabilidade.

Um dos principais resultados da análise é a confirmação de que, na ausência de uma lei específica, as próprias universidades e agências de fomento estão assumindo a liderança na definição de políticas. A autora Schmidt (2024) demonstra isso ao citar as orientações da biblioteca SciELO, que proíbem a IA como autora, mas a incentivam como ferramenta auxiliar.

No que se refere a responsabilidade dos autores, um dos documentos analisados foi o Guia de uso de ferramentas e recursos de Inteligência Artificial na comunicação de pesquisas na Rede SciELO lançado pela SciELO em setembro de 2023, seu conteúdo deixa claro que o uso ético da IA se baseia em um princípio de transparência e integridade. Segundo Schmidt (2024, p. 37): "O manual exige que os autores declarem quando utilizarem as ferramentas - quem esconder estará cometendo uma grave falha ética".

Outro ponto encontrado nos documentos analisados, se refere limites e riscos do uso de IA generativa, pois, ela possui o potencial de apresentar informações que não são verídicas ou inexistem. Nesse sentido, Fioravanti e Vasconcelos (2024) levantam essa discussão, e alertam para os "impasses éticos" e os perigos de programas que produzem "Papers" inexistentes, o que acarreta um risco para a integridade da pesquisa científica.

Sobre a aceitabilidade da IA, Ney Lemke, da Coordenadoria de Tecnologia da Informação da Unesp, afirma que “Essa tecnologia continuará sendo aprimorada e isso se dará de forma cada vez mais rápida, de modo que precisaremos aprender a conviver com ela e a usá-la com responsabilidade" (Andrade, 2023). E a Resolução nº 615 do CNJ reforça essa abordagem, ao permitir o uso da IA para "produção de textos de apoio" e "análises estatísticas", mas sempre com a supervisão humana contínua (Brasil, 2025).

Diante da análise, surge a questão do equilíbrio entre a necessidade de regulamentação e o risco de inibir a inovação, e que estratégias podem ser adotadas para a resolução deste dilema. Sobre esta questão, a pesquisadora Dora Kaufman, da PUC-SP, em entrevista a Schmidt (2023, p. 64), adverte que a "A regulamentação prematura pode restringir a inovação e não proteger a sociedade". Ou seja, os mecanismos utilizados, atualmente, com o intuito de proteção da sociedade, podem se constituir em um problema para este fim, ao impactar na inovação.

Os documentos não apontam solução única, mas, um caminho interessante foi indicado por Kaufman, em entrevista a Schmidt (2023), na qual diz que o processo de discussão é tão importante quanto o resultado final, lembrando o exemplo do Marco Civil da Internet. Essa visão ressalta que a regulamentação não deve ser um ato isolado, mas um processo contínuo de diálogo entre governo, universidades e sociedade.

Em outro momento, em entrevista a Schmidt (2023, p. 64), o cientista da computação André Carlos Ponce de Leon Carvalho, da USP, surge uma questão: "Será que uma regulamentação nacional dará conta do problema ou os países precisarão de acordos internacionais, como foi feito com a energia nuclear?". Se tomarmos a IA, como uma ferramenta disponível globalmente e em franco desenvolvimento, sua regulamentação de uso precisa ocorrer também de forma global e em alinhamento com os diversos interesses e necessidades."

Neste sentido, o estudo de Hayashi (2025) analisa as diretrizes de periódicos brasileiros e aponta que a maioria dos periódicos avaliados permite o uso de IA para revisão gramatical, mas proíbe sua aplicação na tradução de textos. Além disso, foi identificada a ausência de diretrizes específicas para editores e revisores, apesar do uso crescente de IA nos processos editoriais. As orientações existentes concentram-se principalmente nos autores, revelando uma lacuna no direcionamento para os demais envolvidos no processo científico. Esta observação demonstra que, embora haja um esforço regulatório, ele ainda é incompleto, mesmo que em âmbito nacional, o que se torna mais complexo, quando se considera o cenário internacional

Outro achado, se relaciona ao impacto do uso da IA sobre a criatividade, pensamento crítico e o aprendizado, Rays (2024) em seu artigo "nativos digitais" levanta uma questão filosófica ao tratar do uso excessivo de telas para crianças e adultos argumentando que "Eles sabem copiar e colar, mas lhes é difícil elaborar e desenvolver ideias, demandas que exigem pensar, refletir e debater", essa colocação alerta para o risco de os pesquisadores se tornarem passivos diante das ferramentas de IA. Assim, o uso acrítico da IA pode levar à perda da autoria, da capacidade de formular a própria dúvida e de buscar a verdade, uma vez que o que predomina passa a ser o irreal sobre o real.

A análise dos documentos demonstra que a regulamentação da IA no Brasil tem se constituído como um processo dinâmico e pragmático. Em vez de uma abordagem vertical, partindo de uma lei geral, o país tem adotado uma via horizontal, com diferentes setores (Judiciário, Segurança Pública) e instituições (universidades, periódicos) elaborando suas próprias regras, gerando uma pulverização de diretrizes que causa confusão a respeito do uso correto desta tecnologia, ou seja, a solução encontrada permite uma resposta rápida e adaptada às particularidades de cada campo de atuação, mas, como efeito colateral cria uma fragmentação normativa que exige um olhar atento para evitar inconsistências e lacunas. A experiência brasileira, portanto, reflete um movimento global de busca por um equilíbrio entre a inovação tecnológica e a proteção de valores éticos.

A Análise mostra que o cenário acadêmico, em particular, se configura como um terreno fértil para essa discussão, pois a IA não é vista apenas como uma ameaça ao plágio, mas como um desafio à

própria natureza da pesquisa. As diretrizes analisadas, como as da SciELO e de Sampaio (2024), revelam uma preocupação em manter o pesquisador como o protagonista do processo, exigindo transparência e responsabilidade no uso das ferramentas de IA.

Neste sentido, a percepção do fenômeno da "alucinação" ao se criar documentos inexistentes e o viés algorítmico, servem como lembretes constantes de que a tecnologia é um meio, e não um fim, e que a crítica e a supervisão humana são insubstituíveis para garantir a integridade e a qualidade do conhecimento produzido.

Conclusões

O presente trabalho deixa evidente a complexidade do cenário regulatório da IA na pesquisa acadêmica brasileira. Longe de uma solução única e centralizada, a resposta do Brasil à emergência da IA se manifesta através de diversas diretrizes institucionais, resoluções setoriais e políticas editoriais que, em conjunto, buscam estabelecer uma base ética e normativa. A ideia de que cada setor e instituição define suas próprias regras, demonstra a urgência e a necessidade de respostas rápidas para os desafios impostos por uma tecnologia que evolui em uma velocidade acelerada e em constante evolução. Uma das principais conclusões é de que o uso de IA em pesquisas acadêmicas está além da questão do plágio. A IA não é apenas uma ameaça à autoria, mas um desafio à própria epistemologia da pesquisa.

O guia da SciELO ao proibir a IA como coautora, reforça a centralidade do intelecto humano e da responsabilidade intelectual. Andrade (2023) e Fioravanti e Vasconcelos, (2024) veem a supervisão e o pensamento crítico como ferramentas essenciais para evitar que a inteligência artificial crie informações falsas ou erradas. Isso ajuda a garantir que a pesquisa científica continue honesta e precisa.

Os documentos analisados, que vão desde resoluções do Poder Judiciário até guias de associações de pesquisa, refletem a ausência de um marco regulatório para a IA no Brasil. Esse cenário permite uma maior flexibilidade e adaptação às particularidades de cada campo. E como apontado por Kaufman em entrevista a Schmidt (2023) a experiência do Marco Civil da Internet é exemplo de como a discussão pública e o diálogo entre diferentes setores podem resultar em uma legislação mais madura e eficaz, capaz de equilibrar inovação com proteção.

Neste sentido, a discussão sobre o uso da IA nas universidades se expande para além dos autores. A lacuna na regulamentação do uso de IA por editores e revisores, apontada por estudos como o de Hayashi (2025), mostra que a base normativo ainda está incompleta. O desafio é criar políticas que abordem todos os atores envolvidos no processo científico, garantindo que a transparência e a responsabilidade sejam aplicadas em todas as etapas da produção e disseminação do conhecimento. A IA

deve ser vista como uma ferramenta que pode aprimorar a eficiência e não substituir o rigor e a ética das pesquisas.

Sendo assim, a reflexão sobre o impacto da IA não é puramente técnica, mas leva a ponderação do papel do ser humano na era digital. Rays (2024) questiona a passividade diante da tecnologia e o risco de se perder a capacidade de "narrar a própria vida e de formular a própria dúvida.

Os pesquisadores ao confiarem cegamente nas ferramentas de IA, sem checar o que elas fazem, correm o risco de perder sua própria capacidade de criar, pensar de forma crítica e encontrar novas ideias, o que pode levar a pesquisa perder sua originalidade.

Nota-se que a regulamentação da IA na pesquisa brasileira exige um diálogo contínuo, envolvendo pesquisadores, instituições, formuladores de políticas públicas e a sociedade em geral. Ou seja, o objetivo não deve ser simplesmente proibir o uso da tecnologia, mas educar e orientar para sua utilização responsável, reconhecendo-a como um instrumento de apoio.

Assim, a regulamentação deve permitir que a inovação se expanda dentro de um quadro ético. Indica-se que para a garantia da inserção da IA de forma positiva no ambiente acadêmico é necessário que as diretrizes futuras se fundamentem em três pilares: Transparência, exigindo que os pesquisadores declarem o uso das ferramentas; - Supervisão humana, assegurando que a responsabilidade final e a decisão crítica permaneçam nas mãos dos indivíduos; e Educação, capacitando a comunidade científica a usar a IA de forma ética e a reconhecer seus limites.

Em última análise, a regulamentação da IA nas pesquisas acadêmicas é um reflexo de outro desafio, que seria: como podemos usar a tecnologia para potencializar a nossa humanidade, e não para nos substituirmos? A IA oferece a oportunidade de automatizar tarefas repetitivas, liberando os pesquisadores para se dedicarem a outras questões complexas. A forma como o Brasil e suas instituições regulam essa tecnologia determinará se essa promessa se cumprirá ou se os riscos de alienação e de desinformação prevalecerão, comprometendo o futuro da produção do conhecimento no país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. de O. O universo expandido da inteligência artificial. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 325, p. 17-22, ano 24, mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 615, de 11 de março de 2025**. Estabelece diretrizes para o desenvolvimento, utilização e governança de soluções desenvolvidas com recursos de inteligência artificial no Poder Judiciário. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/original155530202503146 7d4517244566.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. **Portaria MJSP nº 961, de 24 de junho de 2025**. Estabelece diretrizes sobre uso de soluções de tecnologia da informação aplicadas às atividades de investigação criminal e inteligência de segurança pública. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mjsp-n-961-de-24-de-junho-de-2025-638661609. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações**, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivosinteligenciaartificial/ebia-diagramacao_4-979_2021.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

FIORAVANTI, C.; VASCONCELOS, Y. IA sem ilusões: Especialista da USP de São Carlos alerta para os limites e impasses éticos dos programas de inteligência artificial. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 345, p. 20-25, ano 25, nov. 2024.

HAYASHI, M. C. P. I. Ética e Inteligência Artificial na Comunicação Científica: desafios para os Periódicos Científicos. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis/SC, Brasil, v. 30, p. 1–27, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/103497. Acesso em: 19 ago. 2025.

RAYS, C. A. P. Nativos digitais. **Humanitas**, n. 178, p. 18-26, 2024.

SAMPAIO, R. C. **Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa: um guia prático para pesquisadores**. Rafael Cardoso Sampaio, Marcelo Sabbatini, Ricardo Limongi. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, 2024. Disponível em: https://prpg.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/10/2025/01/livro-diretrizes-ia-1.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

SCHMIDT, S. Universidades brasileiras começam a formular regras para o uso de inteligência artificial. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 342, p. 34-37, ano 25, ago. 2024.

SCHMIDT, S. Para filtrar as faces da IA. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 331, p. 60-64, ano 24, set. 2023.

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PAULISTA DURANTE A GESTÃO DO PSDB: O IMPACTO NEOLIBERAL

Bruna Juliane Queiroz Tome
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO

Este trabalho analisa as políticas de avaliação educacional na rede pública paulista durante a gestão do PSDB, entre 1995 a 2018, período marcado pela adoção de práticas gerencialistas alinhadas ao neoliberalismo e à Nova Gestão Pública. Tais reformas foram sustentadas por instrumentos como o SARESP e o IDESP, associados à lógica da responsabilização, meritocracia e controle dos resultados escolares. A análise ocorre devido os impactos expressivos dessas políticas na organização do trabalho pedagógico, na autonomia docente e na qualidade da educação pública. O objetivo principal é compreender os impactos dessas políticas no ensino público e na autonomia docente, com foco nos instrumentos de avaliação, analisando as consequências na formação dos estudantes e nas condições de trabalho dos professores. Para isso, metodologia aplicada consiste em pesquisa bibliográfica, com foco crítico sobre os efeitos da padronização curricular, da política de bonificação por desempenho e da intensificação burocrática nas escolas. Os resultados indicam uma trajetória de reformas implementadas em ciclos: com reorganizações estruturais, centralização dos currículos, criação de sistemas de avaliação atrelados a metas externas e parcerias público-privadas. Por conseguinte, houve crescente fragilização da autonomia pedagógica e a transformação da escola em ambiente voltado quase exclusivamente à obtenção de resultados mensuráveis. Durante a fase final da gestão tucana, aprofundou-se o controle e os dispositivos de responsabilização, intensificando a pressão por desempenho e obscurecendo os processos educacionais mais amplos. Logo, conclui-se que, apesar do discurso de melhoria da qualidade educacional, as políticas adotadas limitaram a prática docente crítica e reflexiva, contribuindo para a desvalorização profissional e para a exclusão social, reduzindo a educação a uma lógica produtivista. Assim, é preciso redefinir o papel da avaliação, deixando a lógica punitiva e classificatória, abordando perspectivas emancipadoras, respeitando a diversidade escolar e assegurando o direito pleno ao ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Neoliberalismo; Avaliações.

ABSTRACT

This paper analyzes the educational assessment policies in São Paulo's public school system during the PSDB administration, from 1995 to 2018, a period marked by the adoption of managerial practices aligned with neoliberalism and New Public Management. These reforms were driven by instruments such as SARESP and IDESP, associated in a logic of accountability, meritocracy, and control over school outcomes. The analysis occurs from the significant impacts these policies had on pedagogical organization, teacher autonomy, and the overall quality of public education. The central objective is to examine the repercussions of these policies on public education and teaching autonomy, focusing on the assessment tools and their effects on student formation and teachers' working conditions. To achieve this, the methodology applied was a bibliographic review, critically addressing the consequences of curriculum standardization, performance-based bonuses, and the bureaucratic intensification within schools. The results point to a trajectory of reforms implemented in distinct phases: structural reorganizations, curriculum centralization, the creation of evaluation systems tied to external targets, and the expansion of public-private partnerships. Consequently, there was a growing erosion of pedagogical autonomy and a transformation of schools into environments focused almost exclusively on achieving measurable

outcomes. In the final phase of the PSDB administration, control and accountability mechanisms were intensified, increasing pressure for performance and obscuring broader educational processes. Thus, it is concluded that despite the discourse around improving educational quality, the policies adopted curtailed critical and reflective teaching practices, contributed to professional devaluation, and fostered social exclusion by reducing education to a productivist logic. Therefore, it becomes necessary to redefine the role of assessment, moving beyond punitive and classificatory frameworks toward emancipatory perspectives that respect school diversity and ensure the full right to teaching and learning.
Keywords: Educational Policies; Neoliberalism; Assessments.

Introdução

Em um breve contexto histórico acerca dos processos de avaliação educacional no Brasil, pode-se dizer que foi nos anos 1960 quando se inicia as primeiras atividades avaliativas, tendo como base o rendimento escolar e, também, uma coleta de dados sócio-econômicos e de outras variáveis relacionadas ao ensino ou até mesmo ao professor e à escola. A realização ocorre por parte dos órgãos governamentais a nível federal com o Ministério da Educação ou a nível estadual, com as Secretarias de Estado, neste caso, ocorre solicitação de colaboração com outras instituições devido à falta de estrutura (Vianna, 1995).

Nesse momento, segundo Gatti (2014), as avaliações preocupavam-se com processos seletivos para ingresso nas universidades e não com o desempenho escolar dos alunos, ou seja, não era orientada para todo o sistema escolar. A mudança de preocupação ocorre no final dos anos 1980, quando se inicia-se uma atenção maior aos desempenhos escolares dos alunos nos diferentes níveis da educação básica. Esse processo intensifica-se a partir da metade dos anos 1990 e início dos 2000, em um contexto internacional valorizando-o e o colocando "como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização (em seus vários sentidos, seja econômico, seja cultural, seja societário)" (Gatti, 2014, p.11).

É nessa mesma época que o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) assume o poder no governo do estado de São Paulo, mais precisamente em 1995 com Mário Covas, sendo o início de uma gestão que duraria longos 28 anos. Dentro desse período, de acordo com Da Silva Fernandes et al. (2024), ocorrem as reformas educacionais na rede pública de ensino, possuindo como base a Nova Gestão Pública (NGP), difundindo a responsabilidade social, a transparência, a modernização e a eficácia do serviço público, tendo apoio "em medidas de controle à distância dos resultados de desempenho escolar" (p.2).

Como hipótese, este trabalho é norteado pela premissa de que as reformas educacionais durante a gestão tucana nesses 28 anos em São Paulo ocorreram com fortes influências dos princípios neoliberais, gerando um intenso processo de precarização do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem.

Havendo, pois, uma gestão com foco nos resultados, comprometendo importantes aspectos qualitativos da educação pública.

A partir disso, busca-se analisar as políticas de avaliação da educação desenvolvidas durante o governo do PSDB no estado de São Paulo, compreendendo quais foram os impactos qualitativos no ensino público e na autonomia docente. Desse modo, analisa-se os instrumentos de avaliação como o SARESP e o IDESP, investigando as consequências dessas políticas sobre a autonomia dos professores e a diversidade do currículo, refletindo sobre os limites da avaliação padronizada sob a lógica gerencial e meritocrática.

Logo, neste período de reformas, é levado em consideração duas importantes medidas: "os sistemas de avaliação externa baseados em provas estandardizadas, definidas verticalmente e vinculadas à noção de accountability e a adoção de currículos padronizados". O que gera impactos na organização do trabalho nas escolas e na autonomia docente (Da Silva Fernandes et al., 2024, p.2).

Metodologia

Para alcance desses objetivos, a metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica. Assim, buscou-se compreender os impactos das políticas educacionais implementadas na rede pública paulista entre 1995 a 2018, durante a gestão do PSDB, analisando os impactos na autonomia docente, nas práticas pedagógicas e na formação dos estudantes. Para isso, houve levantamento e seleção de textos relacionados a essa temática, considerando uma perspectiva crítica ao neoliberalismo e suas intervenções no complexo educacional, como as reformas baseadas na NGP, as políticas de avaliação como forma de verificação, com caráter meritocrático e sem consideração à subjetividade ou às variadas dimensões da formação humana dos sujeitos envolvidos nos processos avaliativos.

Resultados

Durante a pesquisa, percebe-se como cada governador do PSDB em conjunto com os secretários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tomaram medidas reformistas importantes para consolidação da NGP, colaborando para o alinhamento ao neoliberalismo. Da Silva Fernandes et al (2024) sintetiza muito bem as medidas mais relevantes de cada governador, classificando cada governo em um ciclo: de implementação (1995-2006), intermediário ou aprofundamento (2007-2010) e de

consolidação (2011-2018). O primeiro ciclo possui medidas de grandes efeitos no estado, com consequências imediatas, como a reorganização estrutural das unidades escolares da rede, envolvendo fechamento e a redistribuição das escolas. Há, também, o caso de impacto menos imediato, porém com efeitos duradouros e implicações distribuídas ao longo do período de reformas.

De 1995 a 1998, o governador era Mário Covas e a Secretária era Rose Neubauer, as principais medidas tomadas foram: "Reorganização física das escolas e por ciclos de ensino; Expansão da função de Professor Coordenador Pedagógico; Resolução SE/96 que dispõe sobre a criação do SARESP; Avaliação por amostragem; Implantação da progressão continuada" (Da Silva Fernandes et al, p. 3, 2024).

O SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - é implantado em 1996, possuindo uma "dupla orientação", ou seja, constituindo-se tanto como base para a formulação de políticas pela Secretaria de Educação, tanto para direcionar a criação da proposta pedagógica e o desenvolvimento do planejamento pelas escolas. Além disso, há uma associação entre a avaliação e a melhora na qualidade do ensino, já que "o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos" (Bonamino; Souza, 2012, p. 380).

É na segunda gestão Covas e a primeira do Alckmin (1999-2002), que o SARESP e o cotidiano escolar começam a se relacionar com os princípios corroborados pela NGP, conforme mencionados anteriormente: a responsabilidade social, a transparência, a modernização e a eficácia e eficiência do serviço público. Ademais, em conjuntos com os secretários do período - Rose Neubauer e Gabriel Chalita - outras medidas foram: classificação das unidades escolares com base em cores conforme os indicadores de desempenho; aplicação de avaliação em larga escala como critério de aprovação e reprovação dos alunos; reestruturação do sistema avaliativo utilizado para decisões de progressão escolar; formalização das diretrizes da política de bonificação e implementação dos pagamentos do Bônus Mérito e do Bônus Gestão (Da Silva Fernandes et al, 2024).

Ao estabelecer o Bônus Mérito, vê-se como um dos pilares defendidos intensamente pela educação neoliberal, torna-se realidade no cenário paulista. Segundo Bonamino e Souza, instituído o Bônus Mérito, concretiza-se a noção de responsabilização orientada aos profissionais da educação, principalmente os professores, tendo em vista que a distribuição do Bônus "levou em conta os resultados da avaliação em larga escala" (2012, p. 381).

Nesse sentido, a responsabilização em conjunto com as avaliações e a prestação de contas, fazem parte da accountability, sendo partes da reforma educacional realizada por toda gestão tucana, dentro do viés neoliberal. Afonso (2012, 472) afirma que:

> Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo accountability indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

Fortalecendo, então, cada vez mais o neoliberalismo como base das reformas implantadas. Assim, de acordo com Da Silva Fernandes et al, durante o governo de Alckmin e Claudio Lembo, entre 2003 a 2006, com os secretários Gabriel Chalita e Maria Lúcia Vasconcelos, aprimora-se a política de bonificação, associando-a ao Sistema de Avaliação, afetando todos os funcionários da escola, estes receberiam o bônus de acordo com seus esforços, ao encontro das políticas meritocráticas. Há, portanto, um refinamento do sistema de avaliação de desempenho, sendo necessário o empenho dos profissionais envolvidos, principalmente os professores. Desse modo, houve esforços para estimular e engajar os profissionais a fim de se obter um resultado satisfatório no SARESP, tendo também:

> A aprovação de um conjunto legal que afinou e detalhou critérios para o recebimento do bônus (14 leis complementares e decretos) relaciona-se ao discurso da gestão gerencial que defende avaliações apoiadas em um suposto perfil técnico, transparente e justo (Da Silva Fernandes et al., 2024, p. 7).

Já em um ciclo de intermediário e aprofundamento, no governo de José Serra, entre 2007 a 2010, com os secretários Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Costa de Souza, ocorre a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), a adoção do Currículo Oficial para os níveis fundamental e médio da educação básica, revisão dos parâmetros de referência do SARESP e vinculação da política de bonificação baseada em resultados (prevista na Lei nº 1078/2008) à avaliação de desempenho dos docentes e das unidades escolares, através do pagamento do bônus mérito (Da Silva Fernandes et al, 2024).

No contexto desse governo, a Secretaria de Estado da Educação instituiu o novo Bônus Mérito, com cálculo baseado no Idesp. Este possui "como um de seus critérios o desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa e matemática do SARESP. Essa vinculação fortalece a relação entre o pagamento do bônus e a avaliação em larga escala" (Bonamino; Sousa, 2012, p. 381). Para Jacomini et al (2022, p.17), o Idesp reaviva a centralidade das avaliações externas na política do estado, tendo como

pretensão “capacitar docentes para o uso dos resultados do Saresp no planejamento de ações pedagógicas e divulgação dos resultados aos pais e estudantes”, com isto, o Idesp é composto pelos resultados dos estudantes no SARESP em conjunto com dados de fluxo escolar, fazendo com que “moldes gerencialistas e metas a serem atingidas por cada escola com vistas à melhoria deste índice” sejam estabelecidos pela Secretaria de Educação.

Nessa perspectiva, Bonamino e Souza (2012) abordam sobre a importância dada à avaliação em larga escala no Plano de Metas anunciado por Maria Helena Guimarães Castro durante a gestão Serra. Uma das metas do Plano era aumentar em 10% os índices de desempenho, tanto no ensino fundamental quanto no médio, em avaliações nacionais e estaduais. Evidencia-se, então, uma continuidade do SARESP, de forma a enfatizar, em duas metas, a função das avaliações em larga escala para o desenvolvimento da política educacional no estado de São Paulo. Com a análise destas metas, as autoras concluem que as intenções para o SARESP em 1996 permaneceram, demonstrando que a finalidade das avaliações deve ocorrer para a gestão dos sistemas educacionais e para o planejamento e prática pedagógica nas unidades escolares.

Por conseguinte, conforme Jacomini et al (2022, p. 18), o conjunto de medidas tomadas por essa gestão promoveu grandes mudanças no currículo e na gestão da escola, de modo a influenciar na organização do trabalho pedagógico e nas condições de trabalho dos docentes, buscando, assim, a implantação de um currículo centralizado, adequando o SARESP, criando o Idesp, “como forma de aperfeiçoar as políticas de controle e *accountability*, tudo com a pretensão de aprimoramento do gerencialismo, expresso na gestão para resultados, que terá maior atenção nas gestões seguintes”.

Gerando profundas mudanças no trabalho docente, principalmente através da perda de autonomia e aumento do controle. Ao vincular o sistema de avaliações às políticas curriculares:

> a SEE-SP reduziu as margens de autonomia do professor, ao estabelecer a forma de organização do trabalho, retirando dos profissionais a responsabilidade pelas escolhas didático-pedagógicas e responsabilizando-os pelo desenvolvimento de habilidades e competências passíveis de comparação e generalização (Da Silva Fernandes et al, 2024, p.7).

Nos seguintes anos, já em fase de consolidação, entre 2011 a 2018, com duas gestões consecutivas de Geraldo Alckmin como governador, tendo Herman Voorwald e José Renato Nalini a frente da Secretaria de Educação ao longo do período de governo. Com Herman Voorwald, as medidas destacadas por Da Silva Fernandes et al (2024) são: a criação do Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP), a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), o Plano de Ação Participativo (PAP) e o Método de Melhoria de Resultados (MMR).

Implementado em 2011, o PECSP, é apresentado pelo governo como uma proposta ambiciosa e de longo alcance, com o propósito de alavancar a qualidade da educação paulista, almejando posicioná-la entre as melhores do planeta até o ano de 2030. Além disso, manifesta a meta de tornar a carreira docente uma das mais valorizadas nacionalmente. No entanto, a ideia de qualidade educacional continua sendo vinculada à obtenção de resultados mensuráveis e à eficiência na administração dos recursos já existentes. Desse modo, mesmo o programa estruturando-se sobre cinco eixos - "valorização do capital humano; gestão pedagógica com foco no aluno; Educação Integral; gestão organizacional e financeira; e mobilização e engajamento da rede e da sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem" - o foco principal do programa permanece sendo "a gestão do sistema, da escola e do trabalho pedagógico, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino, nos termos definidos anteriormente" (Jacomini et al, 2022, p. 23).

A partir dessa concepção, planejou-se uma nova avaliação, a AAP, a qual é aplicada a cada bimestre pelas escolas, seguindo diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), seu objetivo principal é monitorar o progresso dos estudantes e oferecer orientações aos docentes para desenvolver práticas pedagógicas que corrijam possíveis lacunas no domínio dos conteúdos, competências e habilidades trabalhados (Da Silva Fernandes et al, 2024). Diante disso, a atuação escolar acaba sendo direcionada prioritariamente à preparação dos alunos para avaliações como a AAP e o Saresp, essa simplificação da prática educativa acaba por relegar a segundo plano a formação integral dos(as) estudantes - que ultrapassa a simples assimilação dos conteúdos curriculares - dentro das diretrizes da SEE-SP. Como consequência, a escola se vê inserida numa lógica instrumental, voltada à adaptação social, em que os objetivos externos passam a prevalecer sobre o propósito essencial dessa instituição (Carvalho, 2017 apud Jacomini et al, 2022).

Já o PAP, foi introduzido em 2012 como um mecanismo de gestão voltado a apoiar as escolas na identificação de problemas e na formulação de resoluções dentro de sua esfera de atuação, com foco principal nos resultados insatisfatórios do SARESP. A seleção das escolas para essa iniciativa, denominadas escolas prioritárias, baseou-se na baixa proficiência evidenciada pelos critérios do SARESP. Em vista disso, as escolas foram sobrecarregadas, já que houve uma intensa demanda por registros, pois as etapas de planejamento e execução das ações precisavam ser sistematicamente registradas em uma plataforma online, permitindo à SEE-SP o monitoramento remoto do processo, contribuindo para uma intensificação burocrática no cotidiano das escolas (Da Silva Fernandes et al, 2022).

Logo, houve a substituição do PAP pelo MMR, havendo diferença e semelhança entre essas medidas. Conforme Jacomini et al (2022, p.24), o PAP foi concebido pelo Estado, já o MMR é resultado de parceria entre a SEE-SP e a APE (Associação Parceiros da Educação), esta que se origina a partir do

setor privado. Entretanto, ambos apresentam-se "como instrumento de planejamento e gestão, para diagnóstico de problemas de governabilidade da escola, cujas soluções ela própria pudesse realizar".

Os autores acrescentam:

> O que se observa nessas propostas de gestão é um aprofundamento das políticas de responsabilização da escola, uma tentativa de apagamento das influências econômicas, sociais e culturais na educação escolar e uma desresponsabilização da SEE-SP em prover as condições essenciais ao processo educativo, por exemplo, garantir que haja docentes em todas as escolas sob sua responsabilidade para o desenvolvimento de todas as disciplinas que compõem a grade curricular durante o ano todo (Jacomini et al, 2022, p. 24)

Com a insatisfação dos estudantes e professores, diante das reformas educacionais propostas por Voorwald, este é demitido, sendo José Renato Nalini, quem assume a frente da SEE-SP. De acordo com Jacomini et al (2022, p.26), durante este período, fortaleceu-se o controle sobre a política de qualidade por resultados, houve implantação do Projeto Gestão Democrática da Educação, sem consideração da comunidade escolar para elaborar a política, sugerindo, então, "ao contrário do que indica o nome do Projeto, não era a gestão democrática da escola que se pretendia, mas retomar o controle da situação", sendo, portanto, uma gestão que reduz a qualidade educacional "aos índices produzidos com base no desempenho em aferições externas", aprofundando processos de privatização dentro da implementação das políticas educacionais.

Durante toda a gestão do PSDB, é possível vermos como cada vez mais o neoliberalismo foi sendo estabelecido, através de medidas alinhadas à NGP, com políticas de avaliações externas, de larga escala, em conjunto com as políticas de responsabilização, com prestação de contas e, também, com processo de privatização, diante do crescimento de parcerias público-privadas.

Diante de toda análise acerca desse período, compreende-se que a tal qualidade, tanto buscada por todas as gestões desde 1995, não se concretiza, já que as metas estipuladas nem sempre são alcançadas, culpando a escola, os professores, por resultados obtidos como ruins e penalizando-os por isso, através, por exemplo, da política de bonificação. Esta faz os docentes terem de atingir a meta determinada, interferindo nos ganhos financeiros, recebendo a mais caso consigam chegar até tal meta.

Para isso, ocorrem grandes mudanças dentro do processo de ensino e aprendizagem, visto que o foco passa a ser os conteúdos das avaliações, não abrangendo todas as dimensões necessárias para a formação dos sujeitos. Ao encontro, Fischer (2010, p. 16 - 17) conta que:

> a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questões de uma prova, ou até mesmo a

> forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia-a-dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que nos processos. Educadores, pais e professores precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo.

Além disso, a autora destaca que mesmo processos avaliativos sendo fundamentais para a ação educativa, não é o último momento da atividade pedagógica, mas sim parte do processo. Alerta que nas escolas, as avaliações têm assumido um papel equivocado, pois apenas ocorre uma aferição da aprendizagem, não sendo parte de um processo que busca a "compreensão dos avanços, limites e dificuldades" enfrentados pelos estudantes para atingir os objetivos daquele determinado conteúdo (Fischer, 2012, p. 22). Nessa perspectiva, coloca-se como alvo principal o resultado da avaliação, o que é perigoso, já que se esquece de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, toda essa preocupação com o resultado em avaliações reflete um sistema meritocrático, o qual não se sustenta nas escolas, gerando efeitos que mostram as falhas desse princípio norteador das políticas neoliberais. Sobre isso, Freitas (2012) afirma serem questionáveis os efeitos da meritocracia nos professores e nas escolas, uma vez que diversos estudos apontam que pode acarretar efeitos adversos à educação. Entre as críticas levantadas estão a desvalorização da motivação docente - frequentemente centrada no progresso dos estudantes mais do que em incentivos financeiros -, a exposição pública que compromete a imagem da categoria e a fragilidade metodológica dos instrumentos utilizados para mensurar desempenho. Logo, pesquisas indicam que tais práticas não promovem melhorias significativas nos resultados educacionais e podem aprofundar desigualdades já existentes.

Outra crítica que deve ser considerada é sobre os reformadores empresariais não considerarem a educação como um direito, mas sim como um serviço ou até mesmo um privilégio a ser alcançado apenas por alguns, excluindo a maioria. Nesse ponto de vista, Freitas (2012, p.387) afirma que a tese dos reformadores - de esconder a responsabilidade do Estado em garantir boa educação para todos - é uma forma de desresponsabilizar o Estado, quando estão sob o risco tanto os ganhos das empresas do setor educacional, quanto o "controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesse de mercado, estreitando as finalidades educativas".

Outro fato importante a ser destacado é como na prática as reformas não se sustentam, segundo Freitas (2012), não há evidência empírica consistente na política educacional dos reformadores, assim, o autor demonstra as consequências de assumir esse tipo de política: o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas que reduz as chances de uma possível colaboração, pressão no desempenho dos alunos e na preparação para os testes, fraudes diante da pressão por bons resultados, aumento da segregação socioeconômica visto que as escolas podem querer escolher quais alunos querem

matricular, afim de obter melhores desempenhos; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, ao separar alunos com dificuldades de aprendizagem que não levem a escola a um bom desempenho; precarização da formação docente, contribuindo para o professor ser dependente de materiais didáticos, sem aplicação de metodologias; destruição moral do professor, individualizando-os; destruição do sistema público de ensino, tendo em vista a privatização; ameaça a noção liberal de democracia, já que com privatizações sem um espaço público não se forma a juventude para "atender aos interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade" (Freitas, 2012, p. 396).

Conclusão

A partir das análises realizadas, ao examinar criticamente as políticas de avaliação da educação pública paulista no período de 1995 a 2018, evidencia-se que a gestão do PSDB foi fundamentada em princípios da Nova Gestão Pública e do neoliberalismo, promovendo reformas educacionais centradas na lógica gerencial, na padronização curricular e na responsabilização dos profissionais da educação. Os instrumentos de avaliação implementados, principalmente o SARESP e o Idesp, assumiram papel estratégico na condução dessas políticas, orientando tanto a formulação de ações administrativas quanto o planejamento pedagógico nas escolas e, ao mesmo tempo, reforçando práticas meritocráticas e modelos de gestão por resultados.

Nesse sentido, compreende-se que tais políticas impactam de forma significativa na qualidade do ensino público, restringindo a ação docente à reprodução de conteúdos avaliáveis em larga escala, diminuindo a diversidade curricular e negligenciando as múltiplas dimensões da formação humana. Tendo, também, a vinculação entre desempenho e bonificação institucionalizando uma cultura de produtividade, de modo a desconsiderar os fatores sociais e educacionais que influenciam os processos de aprendizagem, impondo aos professores metas exógenas e fragilizando sua autonomia pedagógica.

Ademais, ao estudar a trajetória dessas reformas, verifica-se que a insistência na eficácia técnica dos mecanismos avaliativos obscurece questões fundamentais como a valorização profissional, a democratização da gestão escolar e o compromisso com uma educação pública inclusiva e de qualidade. As políticas analisadas não apenas limitaram as possibilidades de uma prática pedagógica, crítica e reflexiva, mas também contribuíram para a intensificação da precarização do trabalho docente e do avanço de medidas privatizantes do sistema educacional.

Em suma, portanto, pode-se concluir que as políticas educacionais postas em práticas na gestão PSDB foram totalmente alinhadas ao seu perfil neoliberal, ao encontro da NGP, tendo as avaliações a função de instrumentos de melhoria da qualidade educacional, mas operando como dispositivos de controle, disciplinamento e exclusão. Isto posto, é preciso reconfigurar o debate sobre avaliação, de modo a deixar essa perspectiva punitiva e classificatória, visando para uma concepção emancipadora, reconhecendo a complexidade dos contextos escolares, promovendo práticas educacionais que respeitem a pluralidade, valorizem a docência e assegurem o direito à educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J.. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471–484, abr. 2012.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012.

DA SILVA FERNANDES, M. J.; JACOMINI , M. A.; BELLO, I. M.; SILVA, C. C. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 29, 2024. DOI: 10.24220/2318-0870v29a2024e8824. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/8824. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais Da Educação: Da Desmoralização Do Magistério À Destruição Do Sistema Público De Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FISCHER, B. T. D. **Avaliação da aprendizagem**: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (org.) Avaliação em Larga escala foco na escola. São Leopoldo: Oikos Brasília: Líber Livro, 2010.

GATTI, B. A.. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Revista Olh@res**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014.

JACOMINI, M. A.; GIROTTO, E. D.; BARBOSA, A.; STOCO, S. Política Educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1995 a 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n.27, 2022. Doi: 0.14507/epaa.30.6465. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/eb/article/view/6465. Acesso em: 27 jul. 2025.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7–24, 1995.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ANGOLA

Dionísia Chicundico Longuia Isaac
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Tânia Barbosa Martins
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Resumo

Este trabalho busca apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Escolar e, em particular, para o ensino de Geografia. Ancorada em autores como Lev S. Vigotski (2001, 2007), A. N. Leontiev (1978) e A. R. Luria (1986), a análise destaca a mediação, a linguagem e a atividade como categorias centrais do desenvolvimento humano e da aprendizagem escolar. Argumenta-se que a Geografia, quando ensinada a partir de problemas socialmente relevantes e articulada ao contexto histórico-cultural dos estudantes, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a formação de conceitos científicos e a leitura crítica do espaço geográfico. Destaca-se, ainda, o cenário do ensino de Geografia em Angola, evidenciando desafios ligados à influência de pedagogias baseadas no lema do "aprender a aprender", que defendem práticas fundamentadas em métodos ativos e na pedagogia das competências. Como resultados, apresentam-se princípios e estratégias didático-metodológicas capazes de integrar pressupostos histórico-culturais ao planejamento e à avaliação em Geografia, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavra-chave: Teoria Histórico-Cultural; ensino de geografia; Angola.

Abstract

This study aims to present the contributions of Cultural-Historical Theory to School Education and, particularly, to the teaching of Geography. Grounded in authors such as Lev S. Vygotsky (2001, 2007), A. N. Leontiev (1978), and A. R. Luria (1986), the analysis highlights mediation, language, and activity as central categories of human development and school learning. It argues that Geography, when taught through socially relevant problems and connected to students' cultural-historical context, promotes the development of higher psychological functions, the formation of scientific concepts, and a critical reading of geographic space. The study also emphasizes the context of Geography teaching in Angola, revealing challenges related to the influence of pedagogies based on the motto of "learning to learn," which advocate practices grounded in active methods and competency-based education. As a result, the study presents didactic-methodological principles and strategies capable of integrating cultural-historical assumptions into Geography planning and assessment, aiming at students' integral development.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Geography teaching; Angola.

Introdução

O presente trabalho relaciona-se à pesquisa de mestrado intitulada "Concepções e práticas docentes de geografia nas escolas do ensino primário de Caála-Angola", desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, *Campus* de Marília, que tem como objetivo analisar as concepções e práticas dos professores de Geografia no ensino primário no município de Caála-Angola, com a finalidade de colaborar com a Educação de Angola na busca para superar a problemática de concepções e práticas reducionistas que nada colabora com a aquisição do conhecimento geográfico.

Em Caála há grande influência da regulação transnacional dos organismos multilaterais na educação. Em consulta a alguns documentos da Organização das Nações Unidas (UNESCO), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE) e Banco Mundial observa-se recomendações gerais para a educação mundial e a defesa de que educação do século XXI exige modelos de educação baseados em competências, em práticas centradas no aluno e aprendizagem experimental, indo além da simples transmissão de conhecimento. De modo geral, os relatórios elaborados por esses organismos internacionais buscam adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo defendendo uma aprendizagem eficaz.

O Relatório Delors "Educação: Um tesouro a descobrir" (UNESCO, 1996) defende uma educação baseada em quatro pilares fundamentais: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. De acordo com o referido relatório, a proposta é formar cidadãos completos, com competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas, promovendo o desenvolvimento humano integral ao longo da vida; O "The OECD Learning Compass 2030: A Bússola da Aprendizagem" da OCDE apresenta uma visão de educação centrada no desenvolvimento de competências para a vida, com foco em: Agência do aluno (student agency), co-construção do conhecimento, bem-estar individual e coletivo; e , Competências cognitivas, sociais e emocionais. O modelo da OCDE propõe que a educação prepare os jovens para lidar com incertezas e construir um futuro sustentável e inclusivo; O Relatório de "Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para Cumprir a Promessa da Educação" do Banco Mundial enfatiza que aprender é mais importante que apenas frequentar a escola. Defende o uso de métodos ativos de aprendizagem, que envolvem os estudantes de forma participativa, favorecendo a compreensão e a retenção do conhecimento.

Aponta ainda a necessidade de investimentos na formação docente e na medição da aprendizagem como forma de garantir a eficácia educacional.

Apesar da influência da política educacional dos organismos multilaterais nos vários países, observa-se falta de consenso em relação as concepções e modelos educacionais baseados nos lemas do "aprender a aprender" (que incluem métodos ativos e pedagogias das competências). Duarte (1998, 2001) destaca a ilusão dessas concepções. A influência da política educacional dos organismos multilaterais nos diferentes países tem sido marcante, especialmente a partir da difusão de diretrizes que valorizam o chamado "aprender a aprender". Essa expressão, fortemente vinculada às pedagogias das competências e aos métodos ativos, é apresentada como resposta aos desafios de um mundo em constante transformação, no qual o indivíduo deveria ser capaz de se adaptar continuamente às novas demandas do mercado e da sociedade. A crítica central, como aponta Newton Duarte, está na ilusão embutida nessa concepção: ao enfatizar a aprendizagem como um processo de adaptação e resolução de problemas práticos imediatos, ela esvazia o sentido mais profundo da educação, que deveria ser a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Duarte argumenta que o lema do "aprender a aprender" acaba deslocando o foco do conteúdo e do conhecimento objetivo para a mera aquisição de habilidades instrumentais, tratadas como se fossem universais e suficientes para lidar com qualquer situação. De modo geral, as pedagogias do "aprender a aprender" geralmente se baseiam em alguns fundamentos:

1. Autonomia do Aluno: A ideia central é promover a autonomia dos alunos em seu processo de aprendizagem, encorajando-os a serem responsáveis pelo seu próprio aprendizado;
2. Habilidades Metacognitivas: Essas abordagens enfatizam a importância das habilidades metacognitivas, que incluem a capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e ajustar estratégias conforme necessário; 3. Aprendizagem Ativa: A ênfase está em métodos ativos de ensino, onde os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem por meio de atividades práticas e colaborativas, (Pedagogia socioconstrutitivista, Piaget); 4. Flexibilidade e Adaptação: As pedagogias do "aprender a aprender" promovem uma abordagem flexível ao ensino, permitindo que os alunos adaptem suas estratégias de aprendizagem às suas necessidades individuais; 5. Foco no Processo: Há um foco no processo de aprendizagem em si, mais do que apenas nos resultados ou nas avaliações finais.Duarte (1998, 2001), ao contrário do que defendem as concepções centradas no lema do "aprender a aprender", fundamenta sua análise nos princípios da Pedagogia Histórico-Cultural. Inspirada nas contribuições de Vigotski e de outros pensadores marxistas, essa perspectiva compreende a educação como um processo mediado socialmente, em que o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da apropriação dos

conhecimentos, valores e práticas construídos historicamente pela humanidade. A formação do sujeito, nesse sentido, não se reduz a um treinamento de competências instrumentais, mas está relacionada à possibilidade de inserção crítica e consciente no mundo, superando a adaptação passiva às condições dadas.

Na Pedagogia Histórico-Cultural, a aprendizagem não é concebida como um fim em si mesma, mas como um momento essencial no processo de desenvolvimento humano. A escola tem a responsabilidade de socializar o saber sistematizado, oferecendo aos estudantes aquilo que eles não teriam acesso apenas por meio da experiência cotidiana. Esse conhecimento, denominado por Duarte de "conteúdo não-cotidiano", é visto como fundamental para a ampliação da consciência, pois permite que o indivíduo vá além das limitações de sua realidade imediata, compreendendo-a de forma mais profunda e crítica.

Dessa forma, enquanto as pedagogias das competências privilegiam a flexibilidade, a adaptação e a autonomia individual como capacidade de se reinventar continuamente frente às exigências externas, a Pedagogia Histórico-Cultural defende que a verdadeira autonomia só pode ser conquistada quando o sujeito se apropria dos saberes historicamente elaborados, transformando-os em instrumentos de análise, reflexão e intervenção na realidade. Para Duarte, é esse movimento que possibilita à educação cumprir seu papel emancipador, em vez de limitar-se a reproduzir a lógica do mercado ou a mera adaptação às mudanças sociais e econômicas.

Assim sendo, o objetivo deste texto é apresentar algumas considerações sobre a concepção da Pedagogia Histórico-Cultural, refletindo sobre os princípios que poderiam contribuir com o ensino de geografia em Caála-Angola. Para tanto, buscamos nos apropriar das obras fundantes da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2001, 2007; Leontiev, 1978; Luria, 1986) e de estudos de didática da Geografia (Cavalcanti, 1998; Callai, 2000; Castrogiovanni, 2000).

Para efeito de organização, além desta introdução e das considerações finais, o texto é composto por duas partes, uma que trata da Teoria Histórico-Cultural e outra sobre a sua contribuição para o ensino de Geografia.

A Teoria Histórico-Cultural

Para a Teoria Histórico-Cultural(THC), a constituição do psiquismo humano é histórica e social. A aprendizagem escolar, longe de ser mero processo individual, é socialmente mediada e se realiza por meio de instrumentos materiais e simbólicos, dentre os quais a linguagem ocupa lugar de destaque (Vigotski, 2001). O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) indica que, com a ajuda de

outros – adultos ou pares mais experientes, o estudante realiza tarefas que isoladamente não conseguiria, internalizando modos de ação culturalmente elaborados (Vigotski, 2007).

Leontiev (1978) amplia o foco ao propor a teoria da atividade, enfatizando que a unidade de análise não é o indivíduo isolado, mas as atividades socialmente organizadas, mediadas por objetos, motivos e ações.

Aportando a dimensão discursiva, Bakhtin (2003) destaca que todo dizer é dialógico, situando o processo educativo no entre cruzamento de vozes sociais que constituem os sentidos.

Assim sendo, a Teoria Histórico-Cultural (THC) compreende o desenvolvimento humano como resultado de processos sociais, históricos e culturais mediados por instrumentos e signos (Vigotski, 2001, 2007). No âmbito escolar, essa perspectiva sublinha o papel da atividade orientada por objetivos, da linguagem e da colaboração na formação de conceitos científicos (Leontiev, 1978; Davýdov, 1988).

Essa concepção se desenvolve a partir das ideias de Vygotsky e é ampliada por outros teóricos ao longo do século XX, especialmente no contexto das discussões sobre educação e sociedade. Saviani (1991), na década de 1980, sistematiza essa abordagem, destacando os seguintes princípios:

Segundo Saviani, o ponto de partida da educação é a realidade concreta vivida pelos alunos, marcada pelas contradições sociais e pelas condições objetivas de existência. A partir dessa realidade, a função da escola não é simplesmente reforçar o conhecimento cotidiano, mas permitir que os estudantes tenham acesso ao saber sistematizado, ou seja, à ciência, à arte, à filosofia e à cultura historicamente produzida pela humanidade. Essa mediação entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento elaborado possibilita ao estudante ampliar sua compreensão do mundo, superar a visão imediata da realidade e desenvolver uma consciência crítica.Nessa perspectiva, o ato educativo se caracteriza como um processo intencional e organizado, em que o professor exerce papel fundamental ao selecionar, planejar e transmitir conteúdos que desafiem o aluno a ultrapassar seus limites atuais de compreensão. A aprendizagem, portanto, não é reduzida à adaptação às circunstâncias ou à aquisição de competências instrumentais, mas é vista como elemento central no processo de formação integral do sujeito. A pedagogia sistematizada por Saviani (1991) enfatiza que a educação tem um papel social transformador, ao socializar os conhecimentos mais elaborados, a escola cria condições para que os indivíduos compreendam as estruturas sociais e possam atuar de modo crítico e consciente na transformação da realidade.

I) Mediação: a necessidade de um mediador no processo educativo; II) Cultura: o reconhecimento da cultura como elemento central na formação do indivíduo; III) Interação Social: a ênfase nas relações sociais como motor do desenvolvimento humano; IV) Historicidade: O entendimento de que o conhecimento está sempre em construção e é influenciado pelo contexto histórico.

Segundo Saviani (1991), a Pedagogia Histórico-Cultural é uma abordagem que entende a educação como um processo de formação cultural e social do indivíduo, na qual o conhecimento é construído por meio da interação social e da mediação cultural.

A compreensão da aprendizagem como fenômeno histórico parte da ideia de que o ser humano não nasce pronto, mas se desenvolve em meio às relações sociais e culturais. Isso significa que aprender não é apenas um processo individual ou biológico, mas algo que se constrói em contextos históricos concretos, marcados por formas específicas de organização social e econômica. Ao assumir uma perspectiva de inspiração marxista, essa concepção entende que o modo como a sociedade se estrutura, especialmente no que diz respeito às relações de produção, influencia diretamente a maneira como o conhecimento é produzido, distribuído e apropriado pelos indivíduos.

No contexto da sociedade capitalista, essa reflexão ganha um peso ainda maior, pois o acesso ao conhecimento e à educação está atravessado pelas desigualdades de classe. Enquanto uma minoria tem a possibilidade de se apropriar dos saberes mais elaborados, a grande maioria é frequentemente submetida a um ensino voltado para a adaptação e para a formação de competências funcionais, que respondem às exigências do mercado de trabalho, mas não permitem uma compreensão crítica da realidade. Assim, a escola, em vez de ser apenas um espaço neutro de transmissão de saber, reflete as contradições do sistema capitalista, podendo tanto reforçar as desigualdades sociais como abrir brechas para a emancipação.

A importância da Pedagogia Histórico-Cultural no ensino de Geografia em Angola

A Concepção da Pedagogia Histórico-Cultural se apresenta como central na educação, pois proporciona uma visão holística do aprendizado, reconhecendo a importância das interações sociais e culturais no processo educativo. Isso se torna ainda mais relevante no ensino de Geografia, onde é essencial compreender como os fenômenos geográficos estão interligados às vivências e à cultura dos alunos.

Segundo Cavalcanti (1998), Mortimer e Scott (2022), a aprendizagem em Geografia envolve o domínio de categorias explicativas – como espaço, lugar, território, paisagem e região – que não se

reduzem à memorização de nomes e localizações, mas exigem processos de generalização, abstração e sistematização conceitual.

Daí que a distinção entre conceitos cotidianos e científicos em Vigotski (2001) é chave para o planejamento didático. No ensino de Geografia, noções do cotidiano – por exemplo, 'bairro', 'cidade', 'tempo', 'distância' – precisam ser problematizadas e elevadas a conceitos científicos – 'território', 'urbano', 'clima', 'escala', 'rede' – por meio de tarefas que favoreçam a generalização e a sistematização (Davýdov, 1988; Cavalcanti, 1998).

A concepção Histórico-Cultural destaca a linguagem como condição do pensamento conceitual. Na sala de aula, as interações de pergunta-resposta, as explicações públicas e a negociação de significados constituem o espaço no qual conceitos geográficos são apropriados (Mortimer; Scott, 2002). Estratégias de 'andaimagem' (scaffolding) – como modelagem de raciocínios, problematizações graduadas e feedback formativo – favorecem a transição do desempenho assistido ao autônomo (Vigotski, 2007). A avaliação, nesse enquadre, deve evidenciar progressos na qualidade das explicações, no uso de evidências espaciais e na capacidade de operar com diferentes escalas e representações.

No contexto angolano, o ensino de Geografia enfrenta o duplo desafio de consolidar uma cultura científica escolar e, simultaneamente, reconhecer saberes locais e repertórios socioculturais dos estudantes, de modo a articular a escola às dinâmicas territoriais do país. Ademais, os sistemas municipais de ensino enfrentam muitos desafios em relação às condições objetivas, com precariedade de recursos financeiros, infraestrutura, de formação docente e composição socioeconômica dos estudantes. Há, ainda, falta de meios didáticos no processo de ensino e aprendizagem da geografia, as práticas de ensino baseiam-se na memorização dos conteúdos geográficos e sem relevância para a realidade dos alunos e carecem de maior relação no que se refere à unidade teoria-prática.

A mediação docente é fundamental, pois segundo Libâneo (2012) inclui a seleção de problemas geográficos relevantes, o uso de mapas, croquis, fotografias, gráficos e sistemas de informação geográfica como instrumentos culturais que organizam a atividade intelectual dos estudantes (Libâneo, 2012). A mediação docente, conforme destaca Libâneo (2012), é um dos pilares centrais do processo educativo, pois é através dela que os conhecimentos são organizados, problematizados e transformados em instrumentos de formação intelectual dos alunos. Quando o autor afirma que a mediação envolve a seleção de problemas geográficos relevantes, ele está sublinhando a responsabilidade do professor em não apenas transmitir conteúdos de maneira fragmentada ou descontextualizada, mas em organizar situações de

aprendizagem que tenham sentido para os estudantes e que estejam vinculadas a questões sociais, culturais e ambientais que eles vivenciam em sua realidade concreta.

A função do professor, nesse contexto, é orientar os alunos no uso desses instrumentos de modo que eles não fiquem restritos a uma leitura superficial, mas consigam transformá-los em ferramentas de pensamento. A mediação, portanto, vai além do simples "uso de materiais didáticos"; ela implica a intencionalidade pedagógica em guiar o estudante na construção de conceitos, no desenvolvimento de capacidades cognitivas e na ampliação da consciência sobre os processos sociais e espaciais.

A Geografia escolar em Angola tem papel estratégico na leitura crítica das dinâmicas territoriais – urbanização acelerada, desigualdades regionais, infraestruturas, usos do solo, recursos naturais e riscos socioambientais. Entre os desafios destacam-se a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada de professores, ampliar o acesso a materiais didáticos contextualizados e promover a integração entre conteúdos globais e realidades locais.

Segundo Guerra (2020), o ensino de geografia no contexto da educação básica é apresentado como um componente curricular que tem por intento o estudo da concepção do espaço geográfico e as principais relações sociais envolvendo a sociedade e a natureza (Guerra, 2020).

Para Lima (2021) é por meio do ensino da geografia que os estudantes estabelecem a identificação do conhecimento geográfico a partir de sua realidade, sendo o professor responsável por despertar a crítica social na medida em que há um planejamento que vise romper a dicotomia da prática de ensino estigmatizada, fazendo com que os estudantes da educação básica compreendam os conhecimentos geográficos desenvolvendo um conhecimento crítico.

Gasparin e Petenucci (2012), destacam que a relação entre teoria e prática é essencial para a efetividade do processo de ensino-aprendizado. Os autores defendem uma pedagogia em que os alunos compreendam o seu papel na sociedade. Daí que Gasparin e Petrenucci (2012) propõem uma didática fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica, promovendo uma educação política e comprometida com a superação das desigualdades sociais.

Com base na THC e na didática da Geografia, podem-se enunciar princípios orientadores Com base na Teoria Histórico-Cultural e na didática da Geografia, é possível enunciar alguns princípios que orientam o trabalho pedagógico de forma integrada. A aprendizagem deve ser entendida como um processo mediado, no qual o professor tem papel fundamental ao selecionar e organizar os conteúdos, garantindo que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos e culturais acumulados

historicamente. Isso significa que o ensino de Geografia não se restringe à memorização de fatos ou à descrição de lugares, mas busca problematizar a realidade concreta, possibilitando ao estudante compreender as relações entre sociedade e natureza, espaço e tempo, local e global.

Nesse sentido, a didática da Geografia orientada pela perspectiva histórico-cultural valoriza o uso de instrumentos específicos, como mapas, gráficos, fotografias e sistemas de informação geográfica, que funcionam como mediadores do pensamento e estimulam a capacidade de análise e abstração. A seleção de problemas relevantes deve estar vinculada à vida social dos alunos, ao mesmo tempo em que amplia sua compreensão do mundo para além do cotidiano imediato, oferecendo acesso a conhecimentos sistematizados. Assim, o processo de ensino-aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para que os estudantes se tornem sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade e de intervir conscientemente na sociedade. (a) selecionar problemas socialmente significativos como ponto de partida; (b) organizar sequências didáticas que promovam a formação de conceitos por meio de tarefas investigativas; (c) diversificar instrumentos culturais (mapas, gráficos, SIG, imagens de satélite, entrevistas e trabalho de campo); (d) planejar mediações discursivas intencionais; (e) avaliar processos de generalização conceitual e de argumentação espacial; (f) contextualizar conteúdos ao território angolano, articulando escalas local, regional e global (Callai, 2000; Cavalcanti, 1998).

Em síntese, a Geografia poderá ser uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos conscientes e críticos quando for trabalhada a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Cultural, que valoriza a mediação docente, o ensino sistematizado e a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade. Diferentemente das pedagogias do "aprender a aprender" inspiradas nas orientações dos organismos multilaterais, que tendem a reduzir a aprendizagem à adaptação e ao desenvolvimento de competências instrumentais para atender às demandas imediatas do mercado, a abordagem histórico-cultural entende o ensino como processo intencional e emancipador, capaz de possibilitar ao estudante ultrapassar os limites do senso comum e compreender as contradições da sociedade capitalista. Assim, ao problematizar as relações entre espaço, natureza e sociedade, a Geografia escolar deixa de ser mera descrição de lugares e se torna um instrumento para que os alunos desenvolvam consciência crítica sobre as questões locais e globais, podendo atuar de forma transformadora na realidade em que vivem.

Considerações finais

A Teoria Histórico-Cultural oferece fundamentos para pensar o ensino de Geografia como prática intencional de mediação cultural voltada à formação de conceitos e ao desenvolvimento de funções

psicológicas superiores. Ao reconhecer o papel da linguagem, da atividade e da colaboração, o professor passa a organizar situações de aprendizagem que promovem a análise, a explicação e a argumentação sobre o espaço geográfico. No contexto angolano, a integração entre conhecimentos científicos e saberes locais pode fortalecer a relevância social da Geografia escolar, contribuindo para que estudantes leiam e transformem seus territórios de modo crítico e responsável.

A comparação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e as pedagogias do "aprender a aprender" revela concepções profundamente distintas sobre o papel da educação. Enquanto a segunda tende a priorizar a adaptação do indivíduo às exigências imediatas do mercado de trabalho e da sociedade capitalista, centrando-se no desenvolvimento de competências funcionais e na autonomia aparente do aluno em "aprender por si mesmo", a primeira parte do pressuposto de que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico acumulado historicamente, possibilitando ao estudante superar os limites do saber cotidiano. A Pedagogia Histórico-Crítica, inspirada no marxismo e sistematizada por Saviani (1991), compreende a educação como um processo intencional e emancipador, no qual o professor e o conteúdo desempenham papéis centrais. O ensino não é visto como mera transmissão mecânica, mas como mediação necessária para que o aluno se aproprie dos instrumentos culturais capazes de ampliar sua consciência e desenvolver uma visão crítica da realidade. Nesse sentido, diferentemente das pedagogias do "aprender a aprender", que podem reforçar uma adaptação passiva às contradições do capitalismo, a perspectiva histórico-crítica aposta na possibilidade de formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a sociedade.

Assim, a pedagogia do "aprender a aprender" responde às demandas de um modelo social que busca flexibilidade e adaptação, mas acaba esvaziando o papel da escola como espaço de formação crítica. Já a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma a função social da educação como prática transformadora, defendendo que somente pelo acesso ao conhecimento sistematizado e pela mediação docente é possível formar cidadãos autônomos, conscientes e capazes de intervir na realidade de maneira crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Luanda: MED, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do professor de Geografia:** da escola à universidade. Ijuí: Unijuí, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

DAVÝDOV, Vasili V. **Tipos de generalização no ensino**. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1988.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no escolar, 2012. Disponível em: <[coloque o link completo aqui]>. Acesso em: dez. 2023.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MORTIMER, Eduardo; SCOTT, Philip. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências**. Investigações em Ensino de Ciências**, v.7, n.3, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidades da educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

ENTRE O CONTROLE E A EMANCIPAÇÃO: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AS DISPUTAS PELO SENTIDO DE QUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Kenya da Silva Bueno Silva
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Claudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
A qualidade da educação pública brasileira tem sido marcada por intensas disputas políticas e conceituais, em especial quando associada às práticas de avaliação da aprendizagem, frequentemente reduzidas a mecanismos de controle e responsabilização. Justifica-se, portanto, a necessidade de compreender em que medida a avaliação educacional pode ser tanto instrumento de padronização e exclusão quanto possibilidade de emancipação e fortalecimento da escola pública. Este estudo teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos à avaliação e seus efeitos sobre a organização escolar, o trabalho docente e a construção da ideia de qualidade. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, que permitiu examinar legislações, políticas públicas e produções acadêmicas sobre o tema, articuladas com a realidade concreta da escola. Os resultados revelam que, ao ser pautada por testes padronizados e índices de desempenho, a avaliação tende a regular currículos, impor metas abstratas e intensificar desigualdades, transformando professores em executores de metas e estudantes em números. Evidenciou-se, também, que essa lógica fragiliza a autonomia docente, precariza o trabalho e esvazia o caráter pedagógico da avaliação, reduzindo-a a uma função classificatória. Por outro lado, emergem experiências de resistência que apontam caminhos alternativos, como práticas formativas de caráter colaborativo, dialógico e contextualizado, que reconhecem a diversidade dos sujeitos e valorizam percursos de aprendizagem. Conclui-se que ressignificar a avaliação é condição necessária para a afirmação da escola pública como espaço de direito e cidadania, sendo urgente recuperar sua dimensão pedagógica, ética e política. Avaliar, nesse sentido, deve ultrapassar a lógica da mensuração e assumir-se como gesto de escuta, cuidado e diálogo, capaz de fortalecer a qualidade social da educação e de reafirmar a escola como território democrático e emancipador.
Palavras-chave: Avaliação educacional; Qualidade da educação; Responsabilização.

ABSTRACT
The quality of Brazilian public education has been marked by strong political and conceptual disputes, especially when linked to learning assessment practices often reduced to mechanisms of control and accountability. It is therefore justified to investigate to what extent educational assessment can serve both as an instrument of standardization and exclusion or as a possibility for emancipation and the strengthening of public schools. This study aimed to analyze the meanings attributed to assessment and its effects on school organization, teaching work, and the construction of educational quality. A qualitative approach was adopted, through bibliographic and documentary research, which enabled the examination of legislation, public policies, and academic productions on the subject, articulated with the concrete reality of schools. The results show that, when driven by standardized tests and performance indicators, assessment tends to regulate curricula, impose abstract goals, and intensify inequalities, turning teachers into goal operators and students into numbers. It also became evident that this logic weakens teacher autonomy, precarizes their work, and empties the pedagogical role of assessment, reducing it to a

classificatory function. On the other hand, experiences of resistance reveal alternative paths, such as formative practices that are collaborative, dialogical, and contextualized, recognizing the diversity of subjects and valuing learning trajectories. It is concluded that re-signifying assessment is a necessary condition for reaffirming public schools as spaces of rights and citizenship, making it urgent to recover its pedagogical, ethical, and political dimension. In this sense, assessment must go beyond the logic of measurement and be understood as an act of listening, care, and dialogue, capable of strengthening the social quality of education and reaffirming schools as democratic and emancipatory territories.

Keywords: Educational assessment; Quality of education; Accountability.

Introdução

Falar sobre qualidade da educação no Brasil é, por vezes, o caminho se constrói de forma gradual e incerta, revelando novos desafios — discursos, disputas, silêncios, ruídos. O que à primeira vista parece uma questão técnica, logo se revela profundamente política. Por trás dos indicadores, dos gráficos bem desenhados e das promessas de eficiência, escondem-se projetos de escola, de sociedade e de sujeito — e é aí que mora o conflito, visto que eles não se coadunam.

A avaliação da aprendizagem, nesse emaranhado de forças, tornou-se algo maior do que um simples instrumento pedagógico. Tornou-se vitrine. Tornou-se vigilância. E, em muitos casos, tornou-se dor. Em vez de funcionar como uma bússola que orienta os caminhos de professores e estudantes, ela tem servido como filtro que seleciona, ranqueia, exclui.

O que temos visto — e vivido — é uma espécie de recorte da realidade escolar, capturado por lentes que não enxergam a complexidade do 'chão' da sala de aula. As políticas de responsabilização, travestidas de inovação, reaparecem com novos nomes, mas velhas intenções: padronizar o que não pode ser padronizado. Reduzem a vida da escola a gráficos e metas, ignorando o que pulsa no cotidiano das salas, dos corredores, da realidade de cada comunidade.

Como bem apontam autores como Afonso (2012) e Freitas (2012), a *accountability* à moda neoliberal opera sob a lógica do controle, mascarada de meritocracia. E é nesse jogo de forças que este estudo se inscreve: não apenas como análise, mas como tomada de posição. Não buscamos aqui soluções fáceis, nem receitas prontas. O que se pretende é lançar luz sobre as disputas que se travam em torno da ideia de qualidade educacional, com um olhar atento ao modo como a avaliação tem sido mobilizada — ora como ferramenta, ora como armadilha — no cotidiano da escola pública brasileira.

Metodologia

A escolha metodológica desta pesquisa não nasce do acaso, tampouco se pretende neutra. Ela emerge de inquietações vividas — e revisitadas — no chão da escola pública e nas margens dos documentos oficiais. Por isso, optamos por uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, que nos permitisse escavar sentidos, tensionar discursos e, acima de tudo, escutar o que muitas vezes se oculta sob o verniz da técnica. O caminho trilhado partiu de um diálogo intenso com produções acadêmicas, legislações educacionais e políticas públicas voltadas à avaliação da Educação Básica no Brasil. Analisamos documentos que, em muitos casos, orientam ou enquadram o trabalho pedagógico nas escolas públicas, mesmo que à distância dos sujeitos reais que habitam esses espaços. Também mergulhamos em textos de autores que pensam avaliação não como instrumento frio, mas como gesto ético, político e formativo — junto a outros destacamos, Freitas (2012), Vianna (1995), Gatti (2014), Arroyo (2013), Bauer (2020), e, com especial atenção, a interlocução potente entre Dourado e Sabia durante entrevista concedida por ele a Sabia et al e sistematizada em artigo (Sabia et al, 2023).

Este trabalho foi ancorado nas reflexões desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/FFC, especialmente na disciplina "Políticas de Avaliação, Responsabilização e Qualidade Educacional", onde compreendemos que as escolhas avaliativas não se separam das escolhas de projeto de escola — nem de projeto de sociedade. O método analítico, de viés crítico- interpretativo, nos permitiu costurar essas múltiplas vozes, interpretando não apenas o que os textos dizem, mas também aquilo que silenciam, tensionam ou omitem. A intenção aqui não é construir um manual técnico sobre avaliação, mas oferecer uma leitura que articule a teoria com o chão concreto da escola, que escute a política sem descolar-se do cotidiano, que reflita sobre os dispositivos sem esquecer os rostos nas salas de aula, nos conselhos de classe, nos planejamentos coletivos — e nas resistências possíveis.

Análise e Discussão dos Resultados

A avaliação da aprendizagem, embora presente desde os primórdios da escolarização moderna, tem assumido nos últimos anos um papel central e, por vezes, desproporcional nas políticas educacionais brasileiras. Não se trata apenas de um recurso pedagógico ou didático, mas de um dispositivo regulador do currículo, da gestão escolar, da formação docente e da própria identidade da escola pública. E isso exige cautela, reflexão e, sobretudo, posicionamento político-pedagógico. Na perspectiva de Vianna

(1995), um dos autores a problematizar a função social da avaliação no Brasil, a prática avaliativa sempre esteve profundamente imbricada com os mecanismos de controle, exclusão e reprodução das desigualdades. Em sua obra *Avaliação educacional: o desafio da construção de uma prática democrática*, ele denuncia que a avaliação tem sido usada, desde 1960 já nos Estados Unidos, com o gerenciamento industrial: sistematização, padronização e eficiência. No Brasil há 100 anos depois, essa mesma sistemática persiste apesar das críticas tanto no modelo estadunidense – que aliás não apontam melhorias nas aprendizagens – trazido ao Brasil. O autor traz em seu texto a avaliação ao longo deste período e sua historicidade de outros países e modelos de avaliações que foram se modificando para atendimento de interesses políticos em diferentes tempos, inclusive no Brasil sob a roupagem de análise às aprendizagens, porém com auxílio constante de instituições, inclusive particulares tornando a escola um território fértil para a comercialização de produtos (testes) em nome da qualidade das aprendizagens. A crítica aos modelos ganha força ainda hoje, quando vemos estudantes de territórios vulnerabilizados sistematicamente penalizados por metas padronizadas que ignoram as desigualdades estruturais, como sinalizado por Gatti (2014), que, ao analisar o contexto das políticas educacionais pós-LDB, evidencia como os testes em larga escala passaram a se constituir como referência quase absoluta de qualidade educacional. Os estudos advertem que, ao se absolutizar o papel das avaliações externas, cria-se uma cultura da mensuração que empobrece o sentido da educação, defendendo que a avaliação deve recuperar seu vínculo com o processo pedagógico — e não se reduzir a um ato terminal e classificatório. É importante ressaltar que sua crítica é particularmente importante no contexto de implementação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), em que a lógica por itinerários e competências reforça ainda mais a performatividade como critério de sucesso.(Resolução Seduc 69/2021)

Um dos principais críticos da *accountability* educacional no Brasil, Freitas (2012), amplia a denúncia ao mostrar como a responsabilização baseada em resultados, importada de modelos norte-americanos, foi implantada de forma descontextualizada no país. Para ele, trata-se de uma "prestação de contas assimétrica", pois cobra-se desempenho de professores e estudantes sem que haja garantias de condições mínimas de ensino-aprendizagem. Em sua obra "Os reformadores empresariais da educação", o autor mostra como grupos econômicos têm influenciado as reformas educacionais, deslocando o debate sobre qualidade para parâmetros gerenciais e mercadológicos, nominando esse movimento de neotecnicismo com base na responsabilização, meritocracia e privatização, destacando o quanto essa dinâmica se conecta diretamente ao avanço da lógica da Nova Gestão Pública (NGP), em que avaliação, bonificação e ranqueamento se sobrepõem ao projeto pedagógico da escola, ampliando ainda mais as desigualdades sociais e acadêmicas em sala de aula.

Bauer (2020) complementa essa análise ao estudar os efeitos concretos da cultura avaliativa sobre o trabalho docente. Em seu artigo ela demonstra como a pressão por resultados e metas leva ao esvaziamento da autonomia pedagógica. O professor passa a ser avaliado não por sua capacidade formativa, mas pelo desempenho de seus estudantes em exames padronizados. Tal contexto aprofunda a precarização do trabalho, desestimula práticas inovadoras e dificulta o reconhecimento da diversidade de ritmos e modos de aprender, alertando que essa padronização não é neutra: ela opera como forma de silenciamento das culturas escolares locais, e de homogeneização dos sujeitos. Essa crítica dialoga com Arroyo (2013), que em "Ofício de mestre" nos convida a olhar para o professor como sujeito histórico, produtor de sentidos e cultivador de esperanças, questionando os modelos que tratam a docência como operação técnica. Para ele, a avaliação — quando feita sob imposição externa e sob lógicas de controle — compromete a dignidade do trabalho docente e empobrece a experiência pedagógica. Sua perspectiva humanista é essencial para resgatar a avaliação como prática ética e relacional.

Nesse cenário, a entrevista concedida por Dourado a Sabia et al (2023), é não apenas oportuna, mas necessária. Nela, Dourado — referência no debate sobre gestão democrática e financiamento da educação — denuncia a naturalização da avaliação performativa como critério de qualidade, alertando que a lógica do ranqueamento transforma escolas em unidades de competição e professores em operadores de metas, esvaziando a educação de seu sentido público e emancipador. Dourado propõe uma rearticulação da avaliação como prática política, que só pode ser legítima se estiver ancorada na gestão democrática e na participação social efetiva, linkando a avaliação da aprendizagem defendida por Luckesi (1990) como tomada de decisão aos resultados obtidos durante o processo de ensino e aprendizado.

Sabia et al 2023, em seu texto 'Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas', traz à tona o papel da comunidade escolar na construção de sentidos sobre a avaliação, defendendo que as políticas avaliativas precisam ser contextualizadas, construídas de modo dialógico e territorializado, com escuta ativa das escolas, não sendo possível falar em qualidade sem considerar as condições reais das instituições públicas: falta de infraestrutura, evasão, descontinuidade de políticas e o adoecimento docente que cresce silenciosamente por não terem voz às políticas públicas que direcionam os currículos, as avaliações e todo o sistema que compõem a estrutura da escola pública e seus resultados.

As análises de Dourado e Sabia se entrelaçam com os dados apresentados por Jacomini et al. (2023), que evidenciam como as avaliações externas implementadas pelo governo de São Paulo desde a década de 1990 moldaram a rotina escolar a partir de ciclos avaliativos — diagnósticos, intervenções, reavaliações, bonificações. Essa dinâmica consolidou uma cultura de controle e criou um novo "calendário pedagógico", marcado pelas datas das provas externas e seus resultados, e não pelas necessidades

pedagógicas reais dos estudantes. Essas resistências se intensificam com Bertagna (2023) e seu grupo de estudos, ao participar das experiências de escolas públicas em Campinas, em articulação com a UNICAMP, mostrando que é possível desenvolver práticas avaliativas mais democráticas, dialógicas e coletivas. Nesses projetos, a avaliação é pensada como parte do processo de formação integral, incorporando diferentes vozes — inclusive a dos estudantes. O foco deixa de ser o "produto final" e passa a ser o percurso, os aprendizados e as relações construídas no caminho, Luckesi (1990).

Por fim, a leitura crítica de Valle (2014) nos ajuda a compreender que toda prática avaliativa carrega em si um conjunto de concepções filosóficas, metodológicas e éticas. Avaliar não é neutro: é escolher o que medir, como medir e, sobretudo, para quê medir. Se essa escolha é feita fora da escola, sem sua participação, sem considerar seus contextos, o resultado será sempre injusto. Valle propõe pensar a avaliação como espaço de diálogo e de reflexão crítica — um lugar pedagógico e não um tribunal.

Considerações Finais

Em tempos marcados pela performatividade, pelo culto aos resultados e pela racionalidade técnica que reduz sujeitos a números, resgatar a avaliação como prática pedagógica e política torna-se ato de resistência — e de reinvenção. A escola pública brasileira, tantas vezes atravessada por ausências e silenciamentos, continua sendo espaço de luta e de possibilidade. E a avaliação, se recolocada em seu lugar formativo, pode ser ferramenta potente de emancipação.

Os autores mobilizados ao longo deste trabalho, entre outros, convergem ao denunciar os limites da avaliação como dispositivo de controle. A crítica à *accountability*, quando descolada das condições reais das escolas e orientada por metas abstratas, é uma crítica ao projeto de sociedade que ela representa: meritocrático, competitivo e excludente. Essa lógica transforma a escola pública em campo de provas e os professores em técnicos da performance — esvaziando sua função ética, política e social. A entrevista de Dourado a Sabia et al (2023) amplia essa compreensão ao reafirmar que avaliação é mais do que instrumento técnico — é prática política. Os autores denunciam a naturalização do controle via avaliação e convocam a escola pública a se insurgir, não pela recusa da avaliação, mas por sua ressignificação. Avaliar, segundo eles, precisa deixar de ser ato unidirecional e passar a ser construção coletiva, dialógica e situada. Em outras palavras, a avaliação deve nascer da escuta, não da imposição. Não se trata, portanto, de negar o valor da avaliação, mas de recuperar sua essência formativa. Como já afirmava Paulo Freire (1997), ensinar exige respeito à autonomia, sensibilidade ao tempo do outro e compromisso com sua humanidade. A avaliação, nesse contexto, deve ser gesto de cuidado — e não de julgamento. Ao longo desta análise,

ficou evidente que o modelo vigente de avaliação educacional, baseado na padronização, na performatividade e na responsabilização punitiva, tem precarizado o trabalho docente, empobrecido o currículo e aprofundado as desigualdades. E isso se agrava quando consideramos o contexto atual: a imposição de reformas como o Novo Ensino Médio, a intensificação do adoecimento docente, os cortes de investimento na educação pública e a sobrecarga administrativa sobre as escolas. Diante desse cenário, reafirmamos a urgência de construir alternativas avaliativas emancipadoras, que: partam dos sujeitos e de seus territórios; valorizem a pluralidade de saberes, tempos e percursos; incorporem os estudantes como protagonistas; respeitem a autonomia das escolas e de seus educadores; e, sobretudo, que fortaleçam a escola pública como direito e como bem comum.

Há sinais de que é possível fazer diferente. As experiências descritas por Bertagna (2023) em Campinas, os trabalhos colaborativos de redes locais e as práticas de avaliação formativa desenvolvidas em espaços de resistência pedagógica indicam que a escola pública continua a criar frestas por onde passa a esperança. Como diria Freire, a esperança não é espera: é movimento. E, nesse movimento, avaliar pode deixar de ser punir e passar a ser reconhecer, compreender, escutar, cuidar, acompanhar, transformar. Assim, defendemos que as práticas avaliativas não devem ser naturalizadas como meros dispositivos técnicos, mas compreendidas como expressões de projetos políticos de educação. Cabe a nós, educadoras e educadores comprometidos com a justiça social, tensionar esses sentidos, disputar narrativas, reencantar a escola pública — e colocar, mais uma vez, o humano no centro do ato educativo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Nova gestão pública e suas implicações para a democratização da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 22, n. 1, p. 93–114, 2006.

AFONSO, A. J. A avaliação educacional como política pública: uma análise crítica. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 603-627, 2012.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017** de 13 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União. Presidência da República. Brasília.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.Acesso em: 17 jul. 2025

BAUER, A. M. Avaliação educacional: sentidos e efeitos das avaliações em larga escala no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

BERTAGNA, R. H. Qualidade social na/da escola pública: (re)construindo entendimentos e resistências. LOED/UNESP Rio Claro, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação educacional**: indicadores de qualidade e avaliação externa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle da escola pública no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.
GATTI, B. A. Avaliação educacional: contextos, história e perspectivas. **Revista Olh@res**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014.
GATTI, B. A. Políticas educacionais no Brasil: alguns apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Educação,** v. 19, n. 56, p. 95-104, 2014.
JACOMINI, M. A. et al. **Políticas educacionais e gestão escolar**: tendências e desafios. São Paulo: Cortez, 2023.
SABIA, C. P. P. et al. Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 124–133, 2023.
SÃO PAULO. SEDUC. **Resolução Seduc 69**, de 11 agosto de 2021. Dispõe sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio e dá providências correlatas. Secretário da Educação de São Paulo. Seção I. p. 31. 2021a. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-69-de11-8-2021-dispoe-sobre-o- processo-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-da-providenciascorrelatas/. Acesso em: 20.jul.2025
VALLE, M. V. do (org.). **Avaliação Educacional**: Aspectos conceituais e metodológicos. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 11–38.
VIANNA, H. da S. **Avaliação educacional**: o desafio da construção de uma prática democrática. São Paulo: Cortez, 1995.

GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA PROVÍNCIA DO MOXICO-ANGOLA: UMA ABORDAGEM, BASES LEGAIS, PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO

Francisco Pensamento Muassoongui
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
Este artigo analisa a implementação e os impactos da gestão participativa nas escolas públicas da província do Moxico, em Angola. A gestão participativa é uma estratégia que busca envolver professores, estudantes, pais e a comunidade local na tomada de decisões escolares, promovendo maior transparência, responsabilidade e melhoria na qualidade do ensino. Com base no enquadramento legal angolano, em evidências nacionais e internacionais e em experiências recentes de programas de apoio no Moxico, discute-se como fortalecer conselhos de escola, projetos educativos participativos e mecanismos de prestação de contas. A pesquisa destaca os benefícios dessa abordagem, como o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, além de identificar obstáculos como a resistência cultural, a falta de capacitação e recursos limitados. Com base em uma revisão bibliográfica, entrevistas e análise de relatórios, o estudo propõe recomendações para ampliar a participação comunitária, incluindo capacitação de gestores, criação de espaços de diálogo e fortalecimento de políticas públicas. Os resultados indicam que a gestão participativa tem potencial para transformar a educação na região, promovendo maior engajamento e melhorias na infraestrutura escolar.
Palavras-chave:
Gestão participativa, escolas públicas, Moxico, educação, participação comunitária.

BSTRACT
This article analyzes the implementation and impacts of participatory management in public schools in Moxico Province, Angola. Participatory management is a strategy aimed at involving teachers, students, parents, and the local community in school decision-making processes, fostering greater transparency, accountability, and improvement in teaching quality. The study highlights the benefits of this approach, such as strengthening the bond between schools and communities, while also identifying obstacles like cultural resistance, lack of training, and limited resources. Based on a literature review, interviews, and analysis of reports, the research proposes recommendations to enhance community participation, including capacity building for managers, creating dialogue spaces, and strengthening public policies. The findings suggest that participatory management has the potential to transform education in the region by promoting greater engagement and infrastructural improvements.
Keywords:
Participatory management, public schools, Moxico, education, community participation.

Introdução

A educação é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade, pois promove a formação de cidadãos críticos, capazes de contribuir para o progresso social, econômico e cultural de suas comunidades. No contexto da província do Moxico, uma das maiores regiões de Angola, o sistema escolar enfrenta diversos desafios, incluindo infraestrutura precária, escassez de recursos e cultura

de gestão escolar centralizada que limita a participação da comunidade na tomada de decisões escolares. Nos últimos anos, a gestão participativa tem emergido como uma estratégia eficaz para promover o envolvimento ativo de professores, estudantes, pais e membros da comunidade na administração das escolas. Essa abordagem visa democratizar a gestão escolar, fortalecendo a transparência, a responsabilidade compartilhada e a corresponsabilidade na busca por uma educação de qualidade. Estudos internacionais e nacionais indicam que a participação comunitária na gestão escolar pode resultar em melhorias significativas no desempenho acadêmico, na infraestrutura escolar e na satisfação dos envolvidos (Santos & Silva, 2018; Oliveira, 2020).

Apesar do potencial da gestão participativa, sua implementação na realidade do Moxico ainda encontra obstáculos consideráveis, como resistência cultural, falta de capacitação dos gestores e recursos limitados. Assim, compreender o estado atual dessa prática, seus benefícios e desafios é fundamental para propor estratégias que possam ampliar a participação da comunidade na gestão escolar, contribuindo para o fortalecimento do sistema educacional na região. Como objetivo analisar a gestão participativa nas escolas públicas do Moxico, identificando suas principais características, benefícios e obstáculos, além de propor recomendações para promover uma gestão mais participativa.

Metodologia

A pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica de estudos acadêmicos, relatórios do Ministério da Educação de Angola e entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores, pais e membros da comunidade na província do Moxico. A análise qualitativa permitiu compreender as percepções e experiências dos envolvidos, identificando fatores facilitadores e obstáculos à implementação da gestão participativa.

a) Revisão normativa (Lei n.º 32/20; Decreto Presidencial n.º 162/23);

b) Revisão bibliográfica (Lück, Paro, relatórios UNESCO/INEE; notas de política sobre envolvimento família-escola-comunidade);

Gestão Participativa nas Escolas Públicas do Moxico

A gestão participativa nas escolas públicas tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, contribuindo para uma educação mais democrática e de qualidade. Essa abordagem incentiva a colaboração entre professores, alunos, pais

e membros da comunidade, fortalecendo o compromisso com o desenvolvimento escolar e a melhoria contínua dos ambientes de aprendizagem (Oliveira, 2020).

No contexto do Moxico, a implementação da gestão participativa enfrenta desafios específicos, como a resistência cultural à mudança, a falta de capacitação dos gestores escolares e recursos limitados. Segundo Silva e Santos (2018), a cultura tradicional de gestão centralizada muitas vezes impede a participação efetiva da comunidade, dificultando a democratização das decisões escolares. Além disso, a ausência de formação adequada para os gestores e membros da comunidade compromete a efetividade das ações participativas (Lima, 2019).

Por outro lado, estudos indicam que quando bem implementada, a gestão participativa pode trazer benefícios significativos, como maior transparência, maior motivação dos envolvidos e melhorias no desempenho acadêmico. De acordo com Oliveira (2020), escolas que adotam práticas participativas apresentam maior engajamento dos estudantes e uma maior sensação de pertencimento por parte da comunidade escolar.

Para fortalecer essa prática no Moxico, é fundamental investir em capacitação de gestores e na sensibilização da comunidade, promovendo uma cultura de diálogo e cooperação. Além disso, políticas públicas que incentivem e apoiem a gestão participativa podem criar um ambiente mais propício para a sua consolidação (Santos & Silva, 2018).

A educação desempenha papel fundamental no desenvolvimento social, econômico e cultural de uma região. Na província do Moxico, uma das maiores de Angola, o sistema escolar enfrenta desafios relacionados à infraestrutura precária, recursos escassos e baixa participação da comunidade na gestão escolar. A gestão participativa surge como uma estratégia inovadora para promover o envolvimento de diferentes atores na tomada de decisões, contribuindo para a democratização da escola e melhoria da qualidade do ensino (Santos & Silva, 2018).

Um Caminho para o Desenvolvimento Educacional

A gestão escolar participativa é uma abordagem que promove a inclusão de todos os atores envolvidos na vida escolar — professores, alunos, pais, gestores e a comunidade local — na tomada de decisões que afetam a escola. Essa prática visa transformar a escola em um espaço democrático, onde a

voz de cada participante é valorizada, contribuindo para uma educação mais inclusiva, de qualidade e alinhada às necessidades específicas do contexto do Moxico.

Contexto do Moxico e a Necessidade de Gestão Participativa

A provincia do Moxico, maior província de Angola, apresenta desafios únicos na área da educação, como altas taxas de analfabetismo, infraestrutura precária, recursos limitados e dificuldades de mobilização das comunidades rurais. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2022), a taxa de analfabetismo na província é elevada, especialmente entre mulheres e populações rurais, o que evidencia a necessidade de estratégias que envolvam a comunidade na gestão escolar para promover mudanças sustentáveis.

Benefícios da Gestão Participativa

A implementação de uma gestão participativa traz diversos benefícios para a escola e para a comunidade:

- **Melhoria na qualidade do ensino:** Quando professores, alunos e pais participam das decisões, as ações pedagógicas se tornam mais alinhadas às necessidades reais da comunidade escolar, resultando em um ensino mais relevante e eficaz.
- **Aumento do compromisso e da responsabilidade:** A participação ativa gera maior envolvimento e responsabilidade de todos os atores na manutenção e melhoria da escola, promovendo um ambiente mais motivado e dedicado.
- **Transparência e controle social:** Decisões democráticas reduzem a possibilidade de má gestão e desperdício de recursos, além de fortalecer a confiança na administração escolar.
- **Fortalecimento do sentimento de pertencimento:** Quando a comunidade participa das ações escolares, ela se sente mais responsável pelo sucesso da instituição, promovendo uma cultura de cuidado e valorização da escola.
- **Resolução de problemas de forma coletiva:** A diversidade de opiniões e experiências enriquece o processo de tomada de decisão, facilitando a identificação de soluções mais criativas e adequadas às realidades locais.

Desafios na Implementação da Gestão Participativa

Apesar de seus benefícios, a gestão participativa enfrenta diversos desafios, especialmente em contextos onde há resistência cultural à mudança, baixa capacitação dos gestores, recursos escassos e dificuldades de mobilização da comunidade, sobretudo em áreas rurais ou de difícil acesso. Além disso, muitas vezes, há uma cultura de centralização do poder, que precisa ser desconstruída para que a participação seja efetiva.

Estratégias para Fortalecer a Gestão Participativa

Para superar esses obstáculos, é fundamental investir em estratégias que promovam a cultura da participação:

- **Capacitação contínua:** Promover cursos, oficinas e encontros que capacitem gestores, professores, pais e alunos sobre os princípios e práticas da gestão participativa.
- **Criação de espaços de diálogo:** Estabelecer conselhos escolares, reuniões periódicas e fóruns comunitários onde todos possam expressar suas opiniões e contribuir para as decisões.
- **Fortalecimento dos conselhos escolares:** Incentivar a formação de conselhos ativos, representativos e com funções bem definidas, garantindo a participação efetiva de diferentes segmentos da comunidade.
- **Utilização de recursos locais:** Aproveitar os recursos e conhecimentos da própria comunidade para desenvolver projetos e ações que atendam às necessidades locais.
- **Apoio de políticas públicas:** Buscar o respaldo de programas governamentais e parcerias com organizações não governamentais que possam oferecer suporte técnico, financeiro e institucional

- **Melhoria na qualidade do ensino:** Ao envolver professores, pais e alunos na definição de metas e estratégias pedagógicas, as ações tornam-se mais contextualizadas às realidades locais, aumentando a eficácia do ensino.
- **Fortalecimento da comunidade:** A participação ativa promove o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, criando uma cultura de cooperação e apoio mútuo.
- **Transparência e controle social:** Decisões democráticas reduzem a possibilidade de má gestão de recursos e aumentam a confiança na administração escolar.
- **Capacitação e autonomia:** A participação estimula a formação contínua de gestores e professores, além de promover maior autonomia na resolução de problemas cotidianos.

Conclusão

A análise da gestão escolar participativa na província do Moxico evidencia que este modelo constitui um caminho promissor para melhorar a qualidade da educação, fortalecer a inclusão social e consolidar a corresponsabilização entre escola, família e comunidade. O enquadramento legal angolano, especialmente a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20) e o Regime Jurídico do Ensino Primário e Secundário (Decreto Presidencial n.º 162/23), oferece condições para a institucionalização de práticas democráticas ao nível da escola.

No Moxico, apesar de persistirem desafios relacionados com a dispersão geográfica, limitações de recursos e insuficiente cultura de participação, já existem iniciativas que demonstram avanços, como os projetos apoiados por organizações parceiras e a valorização crescente dos conselhos de escola. Estes

exemplos confirmam que, quando pais, encarregados, estudantes e professores são envolvidos de forma sistemática, aumentam a motivação, a assiduidade e a permanência dos alunos no sistema educativo.

Conclui-se, portanto, que a gestão participativa deve ser consolidada como estratégia prioritária de desenvolvimento educacional no Moxico, mediante:

- fortalecimento e funcionamento regular dos conselhos de escola;
- adoção de projetos educativos construídos de forma coletiva;
- uso sistemático de dados para decisões transparentes;
- capacitação contínua de gestores e comunidades escolares.

Assim, a escola pública no Moxico poderá tornar-se um espaço de diálogo, corresponsabilidade e inovação, contribuindo para uma educação de maior qualidade, equidade e relevância para as realidades locais.

REFERÊNCIAS

Lima, R. (2019). Desafios da gestão escolar participativa em contextos rurais. Revista **Educação e Sociedade**, 40(150), 123-138.

Oliveira, M. (2020). A participação da comunidade na gestão escolar: benefícios e obstáculos. **Revista Brasileira de Educação**, 25(78), 45-62.

Santos, A., & Silva, P. (2018). Gestão democrática na escola: uma análise de experiências. **Educação em Revista**, 34, 89-105.

Isaac Pedro Vieira Paxe- **Politicas educacionais em angola**- desafio do direito a educação – S.P-2014.

Heloísa Luck; Katia Seqeira; Rober Girling,. **O Trabalho do Gestor Escolar**. Edição DP&ª. Rio de Janeiro, 1998.

Carlos Brito**, Gestão escolar participativa.** Na escola todos somos gestores. 4ª Edição. Lisboa: Texto Editora Ltda., 1994.

OS COTIDIANOS ESCOLARES DA GESTÃO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LOBO, Rafael Franco
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Resumo

Esta pesquisa objetiva identificar e compreender os elementos que constituem a gestão das escolas de Educação Infantil. Este texto trabalha com a parte bibliográfica da pesquisa que, a partir de levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores: "gestão escolar e educação infantil" e "cotidianos escolares e educação infantil", identificou doze teses as quais dizem respeito exclusivamente ao nosso objeto de pesquisa. A pretensão é contribuir para a área da gestão educacional, já que pesquisa anterior evidenciou que a gestão das escolas de Educação Infantil é um tema pouco pesquisado e também pouco articulado com o campo da gestão escolar.
Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão Escolar. Cotidianos Escolares.

Introdução

A pesquisa de mestrado integrou o projeto desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), no qual venho participando e estudando autores pós-críticos, tendo como um de seus objetivos questionar a forma binária de produção do conhecimento em Administração escolar na área de pesquisa da gestão; bem como a forte tendência a prescrever uma prática, destacada também por outros autores (Souza, 2006). Na tentativa de pensar a área e a gestão, o grupo empreende suas pesquisas com outros autores e tenta dialogar a partir de outras perspectivas teórico-metodológicas.

Em relação à especificidade da gestão na educação infantil, pude constatar a predominância do tratamento genérico tanto para o conceito – utilização racional de recursos para realização de fins determinados (Paro, 1986) – como para a escola; apesar de tratarem da escola de educação infantil e alertarem acerca da especificidade desta escola, ao contemplarem a gestão as teses analisadas utilizaram os autores de referência da área e não analisaram a especificidade desta etapa de ensino. Assim, verificamos que predomina o distanciamento entre teoria e prática e de política e gestão, sendo que as primeiras prescrevem o que deve ser implantado pelas segundas. O que nos levou a concluir que a dualidade e a prescrição predominantes nas pesquisas em gestão escolar – da educação infantil também – não dão conta de capturar a multiplicidade de práticas e sentidos presentes nos campos de pesquisa.

Advindo desta trajetória, um novo problema foi construído: quais são os aspectos que constituem os cotidianos escolares da gestão da educação infantil e suas especificidades? Dessa forma, meu desejo é ir às escolas

da primeira etapa da educação básica a fim de identificar em seus cotidianos os elementos que constituem a gestão da escola em sua especificidade e contemplar assim como acontecem as relações[1] , as práticas articulatórias relacionadas ao cotidiano escolar, aberto ao acontecimento, ao imprevisto, às diferentes e múltiplas vozes que dialogam na construção de relações pedagógicas, por encontrar-se no instituinte e nas vozes que o constituem (Abdian, 2018). Assim como nos propõe Gallo e Figueiredo (2015), ao optar pelo cotidiano escolar como princípio de pesquisa, não temos a intenção em ir à escola a fim de dizer o que está errado e indicar a forma correta de agir, procuraremos nos atores sociais (alunos, professores, pais, funcionários e diretores) os elementos que mostram os limites da teoria prescritiva e a criatividade dos acontecimentos, os quais são produtores de conhecimento.

Neste texto, especificamente, apresentamos levantamento, sistematização e análise da bibliografia sobre a temática com a pretensão de contribuir para o avanço das discussões sobre a temática.

Metodologia

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizamos duas buscas avançadas por assunto; na primeira com os descritores "gestão escolar" e "educação infantil" obtivemos o resultado de 49 pesquisas, optamos pelas teses, o que resultou em seis trabalhos, identificados na Tabela 1. A segunda busca teve como descritores "cotidiano escolar" e "educação infantil" o que resultou 30 pesquisas e novamente selecionamos as teses que totalizaram nove pesquisas que comporão a tabela 2.

Tabela 1: teses com descritores: gestão escolar e educação infantil

TÍTULO	AUTOR / ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)	Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis Anete Abramowicz	Universidade Federal de São Carlos	2007
Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?	Maura Costa Bezerra Adir Luiz Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa	Jorgina Ricardo Pereira Silvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará	2019
O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	Cristiane Aparecida Woytichoski	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2019

	Silvia Christina de Oliveira Madrid		
Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvente	Ana Lúcia Borges Suely Amaral Mello	Universidade Estadual Paulista	2022
Políticas de avaliação nacional e local: influências sobre a gestão pedagógica na rede municipal de educação de Niterói	Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos Flavia Monteiro de Barros Araujo	Universidade Federal Fluminense	2024

Fonte: próprio autor

Tabela 2: teses com descritores cotidianos escolares e educação infantil

TÍTULO	AUTOR / ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: Do prescrito-planejado ao experenciado-vivido.	Beatriz de Oliveia Abuchaim Maria Machado Malta Campos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
"O que você descobriu sobre a gente?" A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças.	Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda Maria Roseli Gomes Brito de Sá	Universidade Federal da Bahia	2013
Problematização do Currículo-Experiência no entre-lugar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: possíveis contribuições para o Ensino Fundamental de nove anos	Kelen Antunes Lyrio Carlos Eduardo Ferraço	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
É tipo detetive! Uma pesquisa com crianças, no cotidiano escolar, reflexões sobre a educação das infâncias, quando *infantilizar* é preciso	Bruna de Souza Fabricante Pina Maria Teresa Esteban do Valle	Universidade Federal Fluminense	2019
Com as linguagens, as crianças: brincadeira na Educação Infantil	Paula Amaral Faria Myrtes Dias Cunha	Universidade Federal de Uberlândia	2020
A prática docente na Educação Física nos meandros das rotinas da Educação Infantil	Éliton Clayton Rufino Seára Reinaldo Matias Fleuri Marinelma Camargo Garanhani	Universidade Federal de Santa Catarina	2021
Educação das crianças e da infância do e no campo em assentamentos rurais do estado Sergipe	Elis Regina Nunes Mota Araújo Silvana Aparecida Bretas	Universidade Federal de Sergipe	2022

Fonte: próprio autor

Após os dois procedimentos de busca, analisamos títulos e resumos para selecionar aquelas que dizem respeito exclusivamente ao nosso objeto de pesquisa e selecionamos 12 pesquisas de doutorado, as

quais serão resumidas e analisadas posteriormente. Antes de analisar o conteúdo e suas contribuições, algumas observações são importantes: apenas uma pesquisa encontrada no levantamento foi realizada em instituição privada as demais são oriundas das instituições públicas, nove em universidades federais e duas em estaduais. Acerca das regiões brasileiras, seis foram no Sudeste (três em São Paulo, uma em Minas Gerais, uma no Espírito Santo e uma no Rio de Janeiro); três no Nordeste (uma no Rio Grande do Norte, uma no Ceará e uma em Sergipe) e duas na região Sul (uma no Paraná e uma em Santa Catarina).

Do conjunto do material levantado para análise também foi possível identificar que, acerca dos anos de defesa, três foram em 2019, o que evidencia a recente visibilidade do tema; em 2014, duas, assim como 2022; e uma nos anos de 2007, 2012, 2013, 2020 e 2021, respectivamente. Outro ponto que chamou a atenção foi que apenas uma pesquisa é de autoria masculina e somente duas são orientadas pelo mesmo gênero masculino.

Resultados

Para concluir sobre a produção da temática, recorremos à síntese dos principais elementos defendidos pelos autores das teses.

Reis (2007) problematizou os elementos que a gestão traz para a discussão do trabalho na creche, a questão norteadora foi verificar a configuração e especificidade da gestão da Educação Infantil no munícipio de São Carlos/SP quando a creche deixou o âmbito da Assistência e Promoção Social e passou para a esfera da Educação como determinado pela LDBEN (Brasil, 1996); combinando pesquisa bibliográfica (questões da educação infantil, administração/gestão escolar com ênfase na gestão participativa), pesquisa documental (políticas públicas de Educação Infantil: leis, planos, documentos e prescrições) e pesquisa de campo (14 entrevistas tipo depoimento com as diretoras das creches) sob a perspectiva foucaultiana para discutir a área da administração/gestão escolar enquanto um campo de saber-poder, a conclusão apontou a necessidade de reflexão sobre o possível processo de escolarização das crianças e a proposição de outros estudos na área da gestão das instituições que atendem as crianças de zero a três anos.

O objetivo de Bezerra (2014) foi compreender os sentidos que as gestoras atribuem à gestão democrática da Educação Infantil a partir da própria formação docente acadêmica e da sua cultura profissional. A partir da premissa de que os sentidos atribuídos à gestão escolar da Educação Infantil desvelam os processos de reinvenção da cultura profissional que escapou ao olhar menos atento e tomam formas diversas, sendo construídos e reconstruídos nas interações sociais no cotidiano vivido na comunidade escolar; a investigação empírica aconteceu no município de Natal/RN, nos anos de 2012 e

2013, por meio de uma abordagem qualitativa com características de uma pesquisa do tipo etnográfica em educação, a entrevista compreensiva semiestruturada foi um dos principais instrumentos de construção da informação e por meio do discurso oral das interlocutoras permitiu a interpretação dos sentidos e valores autoatribuídos às ações, o caderno pessoal de registro do campo, as fichas de análise interpretativas, os planos evolutivos e a observação participantes. A análise e a interpretação evidenciaram a importância de uma prática de gestão escolar participativa e colaborativa do CMEI, pois a partir da possibilidade de gestão escolar mais horizontal e interativa que busca construir espaço democrático e crítico para a cultura profissional com a participação decisiva da equipe gestora, nota-se a sensibilidade, criatividade, inovação e a possibilidade de transformação social que tem demonstrado a gestão educacional por meio da ação institucional e das práticas das professoras, convivendo com os desafios, os dilemas e os problemas do cotidiano de trabalho e as lacunas de uma formação fragmentada.

A Pedagogia da Educação Infantil que vem sendo elaborada no Brasil, a Pedagogia da Relação e Escuta, desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália e a Pedagogia-em-Participação, perspectiva da Associação Criança de Portugal foram os referenciais teórico-metodológicos utilizados por Pereira (2019) que objetivou aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca da Pedagogia da Infância, em contextos de Educação Infantil, com vista a identificar como a especificidade dessa etapa da educação básica é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de Instituições de Educação Infantil, apreendendo se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Infantil. A partir de um estudo de caso multicontexto, concretizado em duas instituições de Educação Infantil, a pesquisa empírica foi realizada, tendo como instrumentos de pesquisa a observação participante, a consulta a documentos, questionário e entrevista semiestrutura a gestoras, professoras, auxiliares de Educação Infantil, outros profissionais e famílias das crianças. A pesquisadora, sobretudo considerando as especificidades da Educação Infantil, esclareceu que a mudança genuína da Pedagogia depende de um trabalho coletivo e da vontade de mudar, vontade essa não é somente espontânea, mas também provocada. A mudança depende da construção de conhecimentos estimuladores e, para esse processo, é necessário que a formação continuada dos profissionais envolvidos na educação das crianças em instituições de Educação Infantil (gestores, professores e auxiliares) seja orientada pelo e para o cotidiano profissional, o cotidiano real e não abstrato; que seja centrada nos profissionais e nas crianças e orientada por uma Pedagogia específica, isto é, pelas dimensões pedagógicas dessa Pedagogia (espaços e tempo educativo, documentação pedagógica, planejamento, avaliação e interações) e por uma cultura pedagógica colaborativa. Esta

Pedagogia se efetiva no cotidiano por meio da ação de toda a equipe educativa, em cada uma e em todas essas dimensões.

Como se efetiva a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil foi a questão problemática de Woytichoski (2019), com o objetivo de analisar a atuação, desvelar a organização e investigar as implicações da gestão escolar na prática pedagógica na Educação Infantil. Os procedimentos utilizados foram análise documental, questionário e entrevista semiestruturada com 3 (três) diretoras, 3 (três) coordenadoras pedagógicas e 31 (trinta e uma) professoras de três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Ponta Grossa/PR. Os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e da Triangulação de dados (Triviños, 2008) fundamentaram a organização, análise e discussão dos dados da pesquisa; e uma combinação de autores para discussão das práticas pedagógicas. Considerando a relevância da gestão escolar na Educação Infantil, pautando-se no pressuposto que para sua concretude são necessários planejamento, intencionalidade, reflexividade, trabalho coletivo e avaliação que atendam as especificidades da infância e as características das crianças, a pesquisadora defendeu a necessidade de se repensar a organização do trabalho pedagógico e das ações pedagógicas, uma vez que o discurso da qualidade neoliberal direcionado para escolarização também faz parte dessa etapa da educação básica; há persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos das crianças, em virtude da burocracia presente na escola; e a criança não ocupada a centralidade das ações pedagógicas.

A partir da temática: A formação continuada dos (as) gestores (as) escolares – diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) compreendidos como lideranças pedagógicas e organizadores dos processos de formação continuada nas unidades escolares, Borges (2022) justifica o tema em virtude da necessidade de visualizar as mudanças nas práticas pedagógicas, antecipatórias e artificiais realizadas na Educação Infantil em descompasso com as produções cientificas atuais para a educação da infância e os direitos das crianças. Embasado na Teoria Histórico-Cultural e na Sociologia da Vida Cotidiana, buscou compreender princípios para a formação continuada de gestores escolares da Educação Infantil orientada à superação do senso comum do cotidiano escolar, próprio de um trabalho alienado, a pesquisa acompanhou o percurso de autoformação e por meio da apreciação dos registros produzidos por um grupo de estudos composto por gestores que trabalham em escolas públicas na Educação Infantil em dois municípios da Grande São Paulo acerca dos desafios que enfrentam na gestão das escolas e na organização dos processos formativos. O autor concluiu que a atividade coletiva de autoformação na qual estão presentes as mediações do patrimônio cultural da humanidade, isto é, as objetivações da esfera do não

cotidiano – a arte, as ciências e a filosofia - provocam transformações nos sujeitos que participam desses processos.

Abuchaim (2012) investigou como ocorre a transposição do prescrito no currículo para o planejamento e deste para o cotidiano de instituições de Educação Infantil, mais especificamente de pré-escolas. Por meio de entrevistas com a supervisora da Diretoria Regional de Educação, professores, diretores e coordenadores pedagógicos de duas instituições públicas municipais de São Paulo que atendem a Educação Infantil, o estudo de caso também teve observações do cotidiano de grupos de pré-escola e análise das orientações curriculares municipais, projetos pedagógicos das unidades e planos dos professores. Todo esse trajeto possibilitou concluir que ao procurar integrar os interesses das crianças, concepções do projeto pedagógico da instituição e as próprias intenções educativas, a mediação do professor é fundamental para transpor o que está no currículo para o cotidiano e nesse processo, o planejamento tem papel importante no sentido de ocasionar ao professor momentos de reflexão, pois envolve a escrita do que aconteceu e o registro do que está por vir.

Como as crianças apreendem o cotidiano escolar que as cerca em uma escola de Educação Infantil instalada no campo foi uma das questões da tese de Uzeda (ANO) que buscou identificar e refletir a compreensão das crianças acerca da escola e de modo específico em apontar considerações acerca da Educação Infantil no Campo; caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças no local investigado; e identificar como as crianças compreendem a escola e vivenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas inscritas no lócus da pesquisa. A autora concluiu que a escola para as crianças assume funções sociais variadas: espaço para ascensão social, melhoria da qualidade de vida (na vida adulta), espaço do brincar, de estabelecer relações afetivas entre os pares, crescerem felizes; segundo a pesquisadora esse último aspecto em alguns depoimentos aparece de forma indireta, o que lhe possibilitou apontar que a escola deveria ser um espaço de relações mais amorosas e o lúdico como dimensão humana deveria ser considerado no âmago o brincar, a ludicidade como elementos para se viver essa infância mesmo gestado em diferentes gerações.

Lyrio (2014) problematizou o processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos no município e Vitória – ES e as implicações no entre-lugar da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A fim de discutir alguns atravessamentos como reorganização dos *espaçostempos*, um currículo prescrito e uma avaliação por objetivos, a discussão acerca do que é ser criança e viver a infância na escola, fez-se necessário estar no cotidiano escolar, viver, sentir e conversar com os sujeitos praticantes – *criançasalunos*, professoras e pedagogas. Ancorado no aporte teórico-metodológico as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Certeau 1994; Alves, 2001; Ferraço, 2003) possibilitou a apropriação de diferentes

instrumentos de pesquisa: diário de campo, recurso importante na intenção de capturar movimentos, falas e expressões; as conversas como tentativa de aproximação com os sujeitos para um fazer e com as oficinas de literatura como dispositivo de criação e produção de modos de pensar a criança e a infância.

Um estudo sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental constitui a tese de Pina (2019) que refletiu acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental, a respeito dos modos como as crianças se relacionam com a escola e como o processo de alfabetização atravessa as práticas pedagógicas nesses anos de escolaridade. Metodologicamente desenhada como uma pesquisa com o cotidiano, o exercício investigativo tecido em uma perspectiva dialógica que ressalta a relação sujeito-sujeito, reconhecendo o papel fundamental dos participantes na constituição e nos encaminhamentos do trabalho, possibilitou viver os desafios de produzir uma pesquisa com crianças ao acompanhá-las no processo de travessia de uma etapa para a outra. A pesquisa afirmou a necessidade de superação de ruptura existente entre as duas etapas e encontra na proposta de "educação das infâncias" uma formulação potente para indicar a compreensão da escolarização como processo continuo, no qual a infância tenha a centralidade e seja compreendida como dimensão que une as duas etapas, considerando as especificidades e características, pois infantilizar a educação se mostra como possibilidade de dar mais intensidade ao projeto de escola ao qual a produção infantil tenha espaço e seja reconhecida como poesia, recheada de estética, ética e política.

Construir diálogos com as crianças na escola de Educação Infantil e compreender como elas praticam linguagens no cotidiano escolar foram os objetivos da tese de Faria (2020) que, por meio de uma metodologia tecida no próprio processo de pesquisar a partir das relações com os sujeitos da investigação, sob a orientação de uma perspectiva qualitativa inspirada nos princípios da etnografia e também fundamentada na psicologia histórico-cultural e sociologia das infâncias, investigou de agosto até de dezembro de 2017, a turma do Peixe da EMEI Prof.ª Rosângela Borges Cunha em três momentos. A pesquisadora concluiu, a partir do percurso por três etapas, que os professores são fundamentais no processo e sinalizou a relevância de formação voltada para o diálogo, para a brincadeira e arte na relação com crianças e também discorreu que reconhecer, valorizar e promover práticas infantis de linguagem no cotidiano escolar consiste em um ato político de promover uma efetiva participação das crianças na escola e convida os professores a realizarem ações educativas sensíveis e respeitosas às descobertas das crianças e às diversas manifestações culturais.

Com base nos conceitos da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Educação Infantil e do Cotidiano e da Rotinas, a tese de Seára (2021) analisou como os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil compreendem a prática docente nos meandros das rotinas do cotidiano. A pesquisa

foi realizada com entrevistas semiestruturadas do tipo fenomenológica junto aos professores que atuam na Educação Infantil; foram escolhidos três professores que atenderam aos seguintes critérios a fim de dar mais vigor e densidade às questões e objetivos propostos para tese: efetivos lotados em Centros de Educação Infantil (CEIs); carga horário de trabalho – 40 horas semanais; que concluíram o estágio probatório e permaneceram na primeira etapa da educação básica. Na transcrição das entrevistas, dois grandes temas de análise se evidenciaram: 1) Descoberta da docência na/da Educação Infantil que gerou dois subtemas e 2) A Educação Física nos meandros das rotinas do cotidiano: tensões e possibilidades, que ocasionou mais quatro temas de análise. Em suma, os temas e subtemas destacaram a importância da formação continuada para o entendimento dos professores das especificidades da Educação Infantil e como acontece a descoberta da diferença em relação à próxima etapa da educação básica.

Ao investigar o cotidiano de vida e de escolaridade da criança e da infância do e no campo com moradores dos Assentamentos Rurais do estado de Sergipe, a tese de Araújo (2022) teve como objetivo analisar o cotidiano de vida e de escolaridade de crianças e da infância que transcorrem no tempo e espaço no campo, por meio de uma investigação de relatos de crianças, jovens e adultos. Para analisar o fenômeno a partir da estrutura e gênese, o estudo foi perspectivado no método do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels (2007, 2013); a pesquisa histórica se fundamentou dos instrumentos metodológicos: levantamento, catalogação, análise documental e entrevista com as populações campesinas. Por meio dos depoimentos dos informantes, a pesquisa notou as dificuldades enfrentadas com o fechamento das escolas dos assentamentos rurais e as implicações no projeto de vida destas populações e concluiu como é essencial a qualidade da educação das populações residentes nesses assentamentos, na perspectiva de um bem público, que garanta de fato o direito à educação e à escola nos seus espaços de vida.

Conclusão

Ao considerar toda a análise, podemos concluir que todas as pesquisas são empíricas; há escuta das crianças; a entrevista é o instrumento de pesquisa empregado na maioria, assim como predomínio da observação do cotidiano. Constatamos variedades de referenciais (combinações), apenas uma se declara unicamente marxista. Discussões acerca da compreensão da escola também ganham notoriedade durante a análise. Houve estudos acerca dos cotidianos das escolas de Educação Infantil, contudo não nos moldes e com referencial que pretendemos, isto é, uma análise por dentro das escolas de Educação Infantil os elementos que configuram a especificidade de sua gestão.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z. **Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar-abr, 2018.

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 3, p. 977-998, 2013.

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios teóricos-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. Educ. Soc. Campinas, v.37, nº 135, p. 465-480, abr-jun, 2016

ABUCHAIM, B. O. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola**: Do prescrito-planejado ao experenciado-vivido. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.

ARAÚJO, E. R. N. M. **Educação das crianças e da infância do e no campo em assentamentos rurais do estado de Sergipe**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

BEZERRA, M. C. **Ser gestora da educação infantil**: quais sentidos atribuídos na cultura profissional? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

BORGES, A. L. Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB n.º 1, de 7/04/1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Governo. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: Acesso em: nov. 2011.

FARIA, P. A. **Com as linguagens, as crianças**: brincadeiras na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

LYRIO, K. A. **Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental**: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PEREIRA, J. R. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica**: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PINA, B. de S. F. **É tipo detetive**! Uma pesquisa com crianças, no cotidiano escolar, reflexões sobre a educação das infâncias, quando *infantilizar* é preciso. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

REIS, M. das G. F. de A. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras**: da assistência à educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista) In: ANPAE. Administração escolar. Salvador: ANPAE, 1968.

RUSSO, Miguel Henrique. **Escola e paradigmas de gestão**. Ecos, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2005.

SANDER, B. **A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sai construção**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 23, n. 3, p. 3, p. 421-447, set/dez, 2007.

SEÁRA, E. C. R. **A prática docente na Educação Física nos meandros das rotinas da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

UZÊDA, L. C. de O. **O que você descobriu sobre a gente?** A escola de Educação Infantil no Campo a partir do olhar das crianças. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

WOYTICHOSKI, C. A. **O contexto da Educação Infantil**: implicações da gestão escolar na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

O QUE O EMPRESARIADO QUER COM A ESCOLA PÚBLICA? REFORMAS EMPRESARIAIS E AS CONSEQUÊNCIAS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

Kleiton Genesis Santana da Silva
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Cláudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
A Reforma Empresarial da Educação é um movimento dos organismos multilaterais que busca transformar a educação em um mercado, alinhado às lógicas do capitalismo. O objetivo geral deste estudo é investigar o processo de invasão da escola pública pela lógica mercadológica e suas possíveis consequências para o direito à educação dos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e a metodologia utilizada foram as pesquisas bibliográfica e documental. Para subsidiar o aprofundamento teórico, realizamos levantamento bibliográfico na base de dados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Como resultado, o estudo identificou que a reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo reflete a adoção de um modelo educacional que privilegia as demandas do mercado de trabalho e a lógica neoliberal, em detrimento de uma formação humana, crítica e cidadã. Ao focar na preparação técnica e na flexibilização curricular, a Reforma busca adaptar a educação às necessidades de uma economia globalizada que negligencia a importância de uma educação que promova a reflexão, a autonomia e a emancipação, ou seja, a formação humana em uma perspectiva integral. Ademais, as reformas empresariais na educação provocam a redução da participação do Estado, com a transferência de recursos públicos para as iniciativas privadas; além disso, priorizam também a maximização do lucro em detrimento da qualidade social da educação. Por fim, consideramos que neste contexto apresentado, as desigualdades sociais são legitimadas e intensificadas, produzindo desemprego e acarretando consequências danosas para a formação humana da juventude.
Palavras-chave: Reformas Empresariais da Educação; Ensino Médio; Direito à Educação; Formação Humana; Qualidade Social.

ABSTRACT
The educational business reform is a movement driven by multilateral organizations aiming to transform education into a market aligned with capitalist logics. The main objective of this study is to investigate the process of market logic invading public schools and its potential consequences for the right to education of high school students in the state education network of São Paulo. the research was conducted using a qualitative approach, with bibliographic and documentary research methodologies. To support the theoretical deepening, a bibliographic survey was carried out using the Brazilian portal for publications and open access scientific data (oasis) database. As a result, the study identified that the high school reform in the state of São Paulo reflects the adoption of an educational model that prioritizes labor market demands and neoliberal logic, to the detriment of human, critical, and civic education. By focusing on technical preparation and curriculum flexibilization, the reform seeks to adapt education to the needs of a globalized economy, neglecting the importance of education that promotes reflection, autonomy, and emancipation. Business-driven reforms in education lead to reduced state participation, with the transfer of public resources to private initiatives. It prioritizes profit maximization over the social

quality of education, thereby legitimizing and creating social inequalities, generating unemployment, and causing harmful consequences for human development.
Keywords: Business reforms in education; Business reform; Secondary education.

Introdução

A escola pública está orientada para a formação de capital humano. De acordo com Laval (2019, p. 129), "o papel do Estado" ficaria restrito "a garantir a qualidade do serviço prestado pelas escolas privadas", pois o processo de sucateamento do ensino público automaticamente atribui ao sistema educacional privado o caráter de guardião da qualidade de ensino. O Estado assume a função de avaliador "como faz com a inspeção sanitária dos restaurantes, por exemplo". Ainda nas palavras do autor, "na realidade, trata-se de tirar a educação da esfera pública, regida pela autoridade política, e entregá-la inteiramente ao mercado[...]" (Laval, 2019, p. 132). O que podemos observar é que o direcionamento dos recursos proveniente das arrecadações dos impostos para a educação, sem organização e efetividade do destino de tal capital, se torna inefetivo para atingir uma educação com qualidade para todas as pessoas, de forma equitativa. Na perspectiva da qualidade, destacamos o conceito apresentado por Sordi, (2017, p. 86) de qualidade social: "Qualidade social na escola pública deve orientar-se pela construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo." Porém, "[...] isso implicaria uma opção pela qualidade social em detrimento da qualidade mercadológica que se alimenta dos valores do individualismo, da competitividade [...]" (Sordi, 2017, p. 86) e sobretudo da formação instrumental e técnica.

Nosso objetivo foi investigar o processo de invasão da Escola Pública pela lógica mercadológica e suas possíveis consequências para o direito à educação dos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista. Pesquisar a Reforma Empresarial da Educação sob a ótica dos autores que estudam os efeitos da lógica de mercado sobre a Escola Pública se justifica pela necessidade de se debruçar sobre o problema de ordem social-coletiva que envolve a Escola Pública e, consequentemente, o processo de formação humana em sentido amplo, e, sobretudo, de estudar o processo de formação dos estudantes numa escola cada vez mais dominada por tal lógica.

Diante deste contexto, buscamos discutir os impactos da reforma empresarial da Educação, focando na rede estadual paulista. Investigamos também quais os principais grupos privados que atuaram na reforma do Ensino Médio e quais são os seus principais interesses. Por fim, tivemos o intuito de desvelar quais os pressupostos que as reformas empresariais acarretam para a formação da juventude,

como o aluno é visto pela lógica de mercado e quais são as consequências da política neoliberal para a formação dos estudantes do ensino médio no estado de São Paulo.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e a metodologia utilizada foram as pesquisas bibliográfica e documental. Para subsidiar o aprofundamento teórico, utilizamos a pesquisa bibliográfica que consistiu no levantamento, seleção e leitura de obras e de artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), dissertações e teses da base de dados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISbr). Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 63), "a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, teses, etc.[...]". Já, a pesquisa documental consistiu na análise dos documentos relativos à reforma do Ensino Médio, a Lei 13.415/17 e demais regulamentações utilizadas na implementação de tais políticas no estado de São Paulo. Conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 53) "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias", que no caso do presente estudo, foi relacionado às informações coletadas na pesquisa bibliográfica para tentar responder o objetivo de pesquisa.

Resultados

Laval (2019) discute como a doutrina liberal ganha força no ambiente educacional. O autor parte do pressuposto que o mercado deve dominar, quase que por completo, os segmentos da sociedade e, tratando-se do aparato educacional, este deve imediatamente ser retirado das competências do Estado e ser totalmente regido pelo mercado, ou melhor, a escola deve ser convertida em empresa. Assim, as reformas empresariais têm por objetivo converter a escola, o ensino, a educação, os alunos, o ser humano e a sociedade em empresas. "As múltiplas formas dessa incorporação da educação ao capitalismo global fazem desse espaço e dessa atividade uma esfera de grandes esperanças para as empresas" (Laval, 2019, p. 147).

Isso se dá por meios diversos, pois o parâmetro de organização eleito pelo neoliberalismo como o mais adequado é a "empresa" (Freitas, 2018). Assim, "[O] modelo fundamental das relações humanas" nessa sociedade é o "empreendimento". Essa ideia de empreendimento alcança instâncias inimagináveis

da vida humana que somente estudos extremamente detalhados, como o de Laval (2019, p.170), trazem luz para um dos principais objetivos da escola dentro da perspectiva neoliberal, que é de formar "consumidores que se familiarizem desde cedo…" com a lógica de mercado "...a ponto de não existir nem um único momento nem um único lugar em que possam escapar dessa influência". Isso nos permite ver o contexto no qual a reforma empresarial da educação está colocando o aluno e "que expressa o 'empreendedorismo' dos seres humanos", constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a "empresa" (Freitas, 2018, p.31).

Tendo em vista que para a lógica de mercado a organização mais adequada (Freitas, 2018) é a "empresa", está dado que a reforma empresarial da educação tem a intenção de transformar a Educação/Ensino, a Escola, o Professor e o Aluno em empresa. "O principal, na realidade, diz respeito aos grandes interesses econômicos que transformam a educação em mercado e as escolas em fábricas de "competências" (Laval, 2019 p. 165). Competências essas voltadas a manutenção do mercado, que impõe supostas profissionalizações, porém, sempre voltadas aos próprios interesses mercadológicos. Completando o raciocínio, "o mercado tem uma visão de curto prazo," com preferenciais majoritariamente imediatistas e superficiais, sempre voltadas ao lucro. "O mercado exige "reações" fortes, enquanto a solução para muitos dos problemas da educação demanda decisões que funcionam no longo prazo" (Laval, 2019 p. 212). Logo, somos levados a enxergar que os verdadeiros objetivos das reformas empresariais da educação estão verdadeiramente voltados aos interesses dos empresários – como já mencionamos anteriormente – em detrimento de melhores condições educacionais para a humanidade ser formatada de maneira digna, justa e desenvolver suas potencialidades superiores, transformando, assim, a sociedade para os interesses e avanços na qualidade de vida humana e não para as empresas terem lucro. Desse modo, entendemos as reformas empresariais da educação como uma investida do empresariado sobre o dinheiro público com intenção de obter lucro, precarizando as escolas públicas, impondo a elas um currículo deformador-formador de capital humano e mercado consumidor, cuja perspectiva de vida é assumir o desemprego, os empregos precários e desqualificados moralmente e, sobretudo, estar sujeito à condição de consumidor enredado nas teias da indústria da propaganda.

No Brasil, as reformas empresariais para a educação têm sua origem seguindo as influências dos Estados Unidos. Segundo Freitas (2018, p.40), a reforma empresarial da educação "desenvolveu-se nas últimas décadas em escala mundial". Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022, p. 18) que apresentam "a conjuntura, na qual entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que foi guiada pelo Consenso de Washington, de 1989". Para os autores citados foi sendo gerada no Brasil "...uma nova relação Estado-sociedade sob a égide do neoliberalismo…" e por mais alinhamento e menos

coincidência. “Interessa-nos destacar a profunda Reforma do Estado (1995), realizada pelo governo de Fenando Henrique Cardoso”, “que afetou radicalmente o caráter público da educação estatal”.

Uma série de ações que dão sequência às Reformas Empresariais da Educação surge no cenário brasileiro através da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), hoje conhecida como Prova Brasil, e do Todos pela educação (Mielo, 2023). Argumentamos que as Reformas têm por objetivo “se infiltrar” no Estado, influenciando na legislação, promovendo mudanças estruturais na constituição, espaço em que os atores privados possam atuar e operar com suas medidas empresariais. Trazemos, ainda, a contribuição das pesquisas de Garcia, Adrião, Drabach e Santos (2023, p. 26) que explicitam que “trata-se da presença objetiva de empresas na proposição e operacionalização de um projeto pensado e proposto” na “condição de um programa para a educação pública” com a intenção de “substituir a ação estatal no que diz respeito à oferta da educação, ao currículo e gestão das escolas.” Assim, “as ações, a julgar pelas 21 unidades em estudo, voltam-se com maior ênfase aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, o que pode representar o foco de maior interesse do empresariado.” Ressaltamos que as avaliações em larga escala são o carro chefe das reformas educacionais, pois elas possuem o caráter de atribuir ao Estado a função de órgão regulador.

A análise minuciosa das chamadas reformas empresariais da educação é fundamental para compreender seus propósitos reais, que consistem em dominar e moldar os segmentos educacionais para servir aos interesses do mercado. Segundo Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022), os agentes mais incisivos nesse processo são as fundações privadas, que criaram caminhos para infiltrar-se no aparelho estatal, tanto no executivo quanto no legislativo, nos níveis federal e estadual. Essas fundações atuaram por meio de trabalhos experimentais enquanto aguardavam as condições propícias para implementar a reforma alinhada aos interesses de organizações multilaterais internacionais. Dessa forma, o governo brasileiro reformulou toda a agenda do Ensino Médio, e aqui se destaca o protagonismo de institutos e fundações privadas, como a Fundação Lemann e o Instituto Unibanco, no desenvolvimento e formulação dessas políticas públicas (Freitas et al., 2022).

A Fundação Lemann, em particular, exerceu um papel de liderança na constituição do Movimento pela Base, enquanto outras instituições do Todos Pela Educação foram protagonistas na defesa do projeto de reforma. O estudo evidencia que a educação pública está enredada em uma teia de pressupostos e valores mercadológicos, com instituições privadas ocupando um papel central na implantação de ideais neoliberais. A Fundação Lemann buscou uma forma eficaz, no sentido mercadológico, de ter um impacto nacional e de longo alcance, tornando a Base Nacional Comum

Curricular seu principal projeto filantrópico. O objetivo era elaborar um documento prático e preciso que especificasse o conteúdo a ser ministrado pelos educadores (Freitas et al, 2022).

Uma das estratégias para que o caminho das reformas empresariais da educação pública seja trilhado é restringir a oferta de ensino somente à disciplinas básicas, pois, se a escola ofertar um currículo rico em conhecimento crítico e científico transmitidos por profissionais da área da educação, acabarão "por educar demais a mão de obra, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*" (Freitas, 2018, p. 83). As evidências comprovam que o interesse dos reformadores empresariais é manter inalterada a ordem social neoliberal - mantenedora de desigualdades e injustiças - por isso, é estratégico atacar a educação, retirando a mesma da tutela do estado e do magistério, usando "a quimera argumentativa da redução de gastos públicos"; assim transferindo para o setor privado tanto o dinheiro público como a administração da educação pública, pois, com a educação pública sob a ordem ideológica e administrativa do setor privado, este, por sua vez, instaura o "controle político e ideológico do aparato escolar, para que ele atenda a interesses específicos de uma parcela da população – os próprios empresários e suas corporações" (Freitas, 2018, p .75).

Nesse sentido, as jovens e os jovens são lançados no contexto neoliberal da auto responsabilização, num mundo competitivo e frio, desprovido de direitos em amplo aspecto, "seja pelo sequestro que faz aos estudantes, de oportunidades de aprendizagens ampliadas orientadas por uma matriz de formação humana em cujo centro situam-se os valores da solidariedade, da justiça social e da cidadania" (Sordi, 2017, p. 88-89), seja pela deformação subjetiva ou pela orientação para o hiperconsumo. A amplitude que se pretende alcançar e que já foi alcançada pela política neoliberal no campo educacional através da reforma empresarial é alarmante e suas consequências são desastrosas para a formação das novas gerações. A ideologia do darwinismo social aliada à ordem neoliberal de mercado é uma ameaça à formação humana.

Para alcançarmos o nível de formação humana devemos entender "[...] a educação como possibilidade de humanização, esta deve encaminhar para a formação do sujeito histórico e social." (Bertagna, Sordi *et al.*, 2017, p. 36). Assim, concordamos com as autoras citadas que, para realizar um processo educativo que priorize qualidade social e tenha como referencial a formação humana, as seguintes dimensões devem constituir a base desse processo: Dimensão político-social, Dimensão ética, Dimensão afetiva, Dimensão corporal, Dimensão cognitiva, Dimensão Artística e cultural. "As dimensões para a formação humana apresentadas[...], "[...]expressam um esforço de captar o sentido da qualidade social." (Bertagna, Sordi et al, 2017, p. 38).

Conclusão

Constatamos em nossa pesquisa que a invasão mercadológica no campo educacional realmente não promove uma sociedade mais justa e igualitária, e nem mesmo liberdade de escolha como pregam os neoliberais. Pelo contrário, ela tem acentuado grandemente a segregação social, estratificando os alunos prioritariamente por poder de consumo, capital cultural e sobretudo por referencial étnico onde a escola pública se torna um lugar indesejado para as pessoas brancas de classe média ou ricas. Definitivamente as propostas dos reformadores empresariais estão longe de promover para os alunos da escola pública uma formação humana, por meio da qual eles sejam vistos como sujeitos de direitos. O projeto é claro e a intenção é que a escola pública funcione como um campo de concentração de jovens pobres, em sua maioria pretos e pardos, induzidos a competir entre si para servir a indústria e o setor de serviços, ocupando postos de trabalho precarizados e desprovidos de direitos sociais e trabalhistas.

Desse modo, entendemos as reformas empresariais da educação como uma investida do empresariado sobre o dinheiro público com intenção de obter lucro, precarizando as escolas públicas, impondo a elas um currículo precário que forma o capital humano e o mercado consumidor, cuja perspectiva de vida é assumir o desemprego, os empregos precários e desqualificados.

Argumentamos que as Reformas têm por objetivo "se infiltrar" no Estado, influenciando na legislação, promovendo mudanças estruturais na constituição, espaço em que os atores privados possam atuar e operar com suas medidas empresariais dominando os vários segmentos educacionais controlando-os e moldando-os da maneira mais eficaz para servir aos interesses do mercado. Os agentes mais incisivos em se infiltrar no sistema educacional e na política pública brasileira são as fundações privadas.

Essa análise foi desenvolvida em uma abordagem que apresenta, entre outras, as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser analisados no tempo e no espaço em que são construídos. Nossos estudos culminaram na ótica temerosa que o mercado tem do estudante da escola pública, que é visto como um inumano, assim denominado por Arroyo(2017), indigno de ser educado para desenvolver suas potencialidades de forma a ter consciência de seus direitos e deveres, pensar de forma crítica sua realidade no mundo e alterá-la, alcançando sua emancipação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito à formação humana como referente da avaliação. *In:* SORDI, M.R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S.C.V.. (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. 1ed.Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 69-82.

BERTAGNA, R.H.; SORDI, M.R.L.; ALMEIDA; L.C; LARA, R.S.B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**. Entre Rios, v.13, n.2, p.63-86, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias:Expressão popular, São Paulo, 2018.

FREITAS, A.F.; ZAN, D.; SILVA, F.D.; MOIMAZ, R.S. Primeiros Passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. *In:* KRAWCZYK, N. ; Zan, D. (org.) **A reforma do ensino médio em São Paulo** : a continuidade do projeto neoliberal. - 1. ed. - Belo Horizonte,MG: Fino Traço, 2022, p.46-77. [recurso eletrônico]

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público [recurso eletrônico]. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MIELO, E. G. **O uso dos resultados das avaliações de larga escala para implementação das políticas de responsabilização educacional em redes municipais de ensin**o. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2023.

GARCIA, T. O.; ADRIÃO, T.; DRABACH, N.; SANTOS, M. Segunda geração de privatização da educação paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais. **Pro-Posições.** Campinas, v. 34, e20210103, 2023.

SORDI, M. R. L. de. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. *In:* SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. (org.). **Qualidade(s) da Escola Pública**: reinventando a avaliação como resistência. 1ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. 1, p. 69-82.

O IMPACTO DAS PARCERIAS ENTRE A SEDUC E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA O CENTRO PAULA SOUZA: RESOLUÇÃO SEDUC Nº78/25 DE OUTUBRO DE 2024

Gisele Reis Almeida
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO

O governo paulista tem demonstrado, nos últimos anos, ser adepto à privatização de setores e instituições públicas, bem como às parcerias público-privadas que têm impactado no funcionamento do Centro Paula Souza – uma autarquia de regime especial, criada em 1969, sediada em municípios do Estado de São Paulo. Para resistir às implicações educacionais e docentes, que tendem a se agravar, é imprescindível entender os impactos dessas políticas na educação. Sendo assim, os objetivos do artigo são a análise das recentes políticas educacionais empregadas pelo atual governo de São Paulo ao Centro Paula Souza, a análise dos efeitos das privatizações na educação e a análise das implicações da Resolução SEDUC nº 78/2024 para o Centro Paula Souza, referente a oferta da educação profissional. Este artigo foi elaborado com base na pesquisa bibliográfica para o estudo da educação profissional e das privatizações, da pesquisa documental referente a análise da Resolução e da pesquisa empírica, por meio da qual foi incluída parte de uma entrevista semiestruturada de um professor do Centro Paula Souza.

Palavras-chave: Educação; Centro Paula Souza; Resolução SEDUC nº 78/2024

Introdução

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), foi criado em 1969 pelo Governador do Estado de São Paulo, Roberto Abreu Sodré. O Centro Pula Souza tem como foco a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, através de cursos técnicos (ETECs) e tecnológicos (FATECs) constantemente atualizados e adaptados às inovações e aos novos conhecimentos. Para manter essa estrutura, a escola recorre às parcerias, às reformulação dos currículos, criação de novos cursos e à adaptação flexibilizada do quadro docente. Logo, é essencial que haja o alinhamento da escola com os agentes produtivos e as instituições para a realização de pesquisas e projetos que auxiliem no avanço tecnológico do setor produtivo.

Essa perspectiva empreendedora é incentivada por muitos governos que passaram pelo Estado de São Paulo, sobretudo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A chegada do partido em 1995 contribuiu para a modificação da administração do Centro Paula Souza, o qual seguiu reproduzindo uma relação dependente ao governo (SINTEPS, 2003). Dessa forma, sob muitas agendas políticas conservadoras e estimuladas por políticas neoliberais, observa-se a adequação às reformas estruturais e a reprodução de instrumentos de controle, burocracia e avaliações padronizadas aos docentes, discentes e

cursos, ocasionando no declínio da qualidade dos serviços, na dificuldade em dialogar e no direito à educação de qualidade (Marioto, 2020).

Segundo Leher (1999), a redefinição dos sistemas educacionais é resultado das reformas orientadas por países avançados internacionalmente, sob a imagem de agências e instituições financeiras. A produção de conhecimento, em geral, se transformou em um instrumento do capital, voltado para o controle intelectual e ideológico que reafirma a dominação de uma nação sobre a outra. Desse modo, sob o domínio da iniciativa privada, a educação passa a obedecer aos empresários, tornando-se cada vez mais "independente" dos educadores, e, com isso, tendo as suas finalidades reformuladas.

A grosso modo, as políticas neoliberais são fundamentadas pelo entendimento de que o mercado dissemina uma "ordem reguladora" na sociedade, na economia e na política por meio da concorrência generalizada (Dardot; Laval, 2016). A prioridade nessas políticas é o mercado, a geração de lucro e de especulação que se concentram nas mãos dos investidores, os quais – devido à considerável influência econômica – "conquistaram" a legitimidade de interferir no funcionamento do setor público. Diante da intervenção institucional de determinadas empresas e indivíduos privados sobre os setores/serviços mais importantes para a sociedade, maiores os meios de enriquecimento a partir de direitos e políticas públicas, pelo qual angaria-se o controle social. Por isso, constituem-se em políticas interessadas na redução da intervenção estatal, no corte orçamentário, na redução de políticas e proteção social, dentre outros, para a priorização do capital financeiro.

Dessa forma, é implantada as privatizações, terceirizações, flexibilizações no trabalho, militarização de escolas e a mercantilização de setores/serviços importantes a todos os cidadãos, conforme a justificativa de "aprimoramento" da máquina pública (Oliveira, 2024). Nesse sentido, o Governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) têm explicitado o seu direcionamento ao fomentar as parcerias público-privadas, pelo qual leiloou e vendeu escolas para empresas avessas ao setor educacional (Oliveira, 2024).

Através da Resolução SEDUC nº 78/25 de outubro de 2024, o governo permitiu que instituições de ensino – cuja parceria é deliberada unilateralmente pela Secretaria da Educação (SEDUC) – tenham a oportunidade de ofertar o ensino técnico, de acordo com as normas do novo currículo do ensino médio. No entanto, ao incentivar a parceria das escolas estaduais com essas instituições, na tentativa de oferecer um leque maior de opções, o Centro Paula Souza é colocado em uma posição desvantajosa e precária.

Os objetivos deste artigo são a análise das políticas educacionais do atual governo para o Centro Paula Souza, a análise dos efeitos das privatizações na educação e a análise das consequências da Resolução

SEDUC nº 78/2024 para o Centro Paula Souza, referente a oferta da educação profissional. Este artigo foi elaborado através da pesquisa bibliográfica para o estudo teórico da educação profissional e das privatizações, a pesquisa documental e a pesquisa empírica, por meio da qual foi incluída uma entrevista semiestruturada de um professor do Centro Paula Souza. Espera-se que por meio deste artigo, seja possível evidenciar alguns aspectos das políticas que reverberam na gestão do Centro Paula Souza e a sua relação com o governo paulista.

Como as privatizações, terceirizações e alterações no currículo podem vir a afetar a educação? As recentes implementações do governo do Estado de São Paulo

Conforme as instituições do setor privado ocupam uma parte do espaço deliberativo do Estado, adquirem a legitimidade de criar e gerenciar políticas públicas, no qual internalizam valores, interesses, objetivos e métodos privatistas, engendrando uma **dupla** privatização (Moraes; Reis; Alencar, 2022). O ingresso desse setor na esfera pública permite a apropriação indevida de certas funções político-sociais e jurídicas do Estado, sob a forma de parcerias público-privadas, gerando a modificação de toda a administração da máquina pública para um *modelo de administração pública gerencial* (Santos; Dal Ri, 2024); (Aranha; Oliveira, 2023). Consequentemente, enfraquecem-se os direitos sociais e aumenta-se a exploração dos trabalhadores, bem como da apropriação de mais-valor, resultando no desmantelamento da barreira entre o público e o privado.

Conforme Santos e Dal Ri (2024), o modelo gerencialista também é denominado de "Terceira Via", responsável pelo efeito de "publicização". Embora o setor privado – enquanto entidades com ou sem fins lucrativos ou comunitário – gerencie instituições públicas sem alterar o seu caráter jurídico, é possível efetuar alterações estruturais nestas ao impor novas diretrizes, controlar o financiamento e os recursos humanos e deliberar projetos. Essas parcerias não são, veladamente, empresas privadas ou uma parte "jurídica" do Estado, contudo, funcionam tal qual o aparelho estatal. Desse modo, comprometem o acesso da maioria da população à determinados serviços, instituições e direitos que, à princípio, são deveres constitucionalmente assegurados pelo Estado.

O Governo do Estado de São Paulo, que permanece vigente no ano de 2025, é um exemplo de encorajamento à alteração na máquina pública, afetando drasticamente diversas dimensões da sociedade, sobretudo, à educação. Uma das ações empregadas foi o Programa de Parcerias em Investimentos de São Paulo (PPI-SP), no qual, privatizou a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP), a empresa Metropolitana de Águas e Energia (EMAE), as duas rodovias Rota Sorocabana e

Nova Raposo e a Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM) (Oliveira, 2024). Além disso, permitiu a venda de parte da propriedade do Instituto Agronômico de Campinas-IAC e descontinuou o financiamento do IAMSPE (Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual), segundo a ADUSP (2024a).

Essas instituições do qual ofereciam os serviços públicos são referências de políticas públicas vendidas para empresas privadas, ocasionando a descontinuação, a reforma ou a criação de uma nova estrutura que tende a precarizar o acesso, à oferta e à qualidade dos serviços. A privatização justifica-se pela ineficiência do setor público, que, supostamente, contém gastos excessivos e, com isso, bloqueia o desenvolvimento progressivo do mercado, ou seja, o problema é a administração atrasada, dispendiosa e excessivamente burocrática do Estado. Para o economista Mauricio Weiss (Brasil de fato, 2024), essa "racionalidade neoliberal" (Dardot; Laval, 2016) está articulada a uma estratégia que parte – além do discurso em torno da eficiência – da solicitação/pressão intencional pelos cortes de gastos públicos para prejudicar a ordem e o funcionamento das estatais. Assim, comprovando a sua insuficiência e gerando um argumento para privatizar.

A educação, em geral, tem sido um alvo persistente desses ataques, estando exposta a um plano – já concretizado – de privatização e de parcerias público-privadas em um **leilão** na bolsa de valores, reunindo empresários dispostos à gerenciar escolas. Além disso, foi aprovado a PEC 9/2023, instaurando um corte de gastos equivalente à R$11 bilhões – uma redução de 30% para 25% da destinação anual da verba dos impostos para o setor educacional. A licitação para a intervenção privada no gerenciamento e na administração ocorreu em mais de 33 escolas públicas, em meio a uma série de protestos e revogações (G1 Globo, 2025).

Além das 33 escolas colocadas à leilão, outras 143 foram incluídas no plano. Em vista disso, a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), esteve presente nas audiências para a aprovação desse projeto de privatização, visando impedir a proposta. Em um boletim informativo, a APEOESP parafraseia a afirmação da Deputada Professora Bebel (PT).

> O atual governador, Tarcísio de Freitas, e seu secretário da Educação, Renato Feder, não estão realizando nada de positivo pela educação, assim como não vemos nada de positivo nas demais áreas. O que têm feito é implantar um regime autoritário e de assédio moral nas escolas, privatizar unidades escolares, reduzir aulas de matérias importantes, como história, geográfica, ciências, sociologia, artes, filosofia, abandonar grande parte das escolas sem manutenção e assim por diante. (APEOESP, 2025)

Nas audiências, os sindicalistas, estudantes e militantes que estiveram presentes foram expostos à forte repressão policial e muitos foram impedidos de participar. Além disso, tiveram um reduzido espaço e tempo de fala para representarem a sua defesa, contra à privatização. De acordo com a ADUSP (2024a), nem mesmo as escolas selecionadas pelo plano foram convocadas à participar, somente alguns empresários estavam presentes, o próprio governador não compareceu e enviou os seus assessores no seu lugar, ou seja, nenhuma presença foi requerida tendo em vista de que o projeto já estava em vias de consolidação.

O que esses planos para São Paulo indicam reservar para muitas escolas e setores públicos é a alta no desemprego, a desregulamentação e a insegurança trabalhista, o superfaturamento dos serviços prestados, a sobrecarga de trabalho, a queda na qualidade, dentre outras consequências. Contudo, nota-se a permanente adequação do Estado a esse novo mercado global e ao sistema gerencialista, bem como as estratégias para o beneficiamento de ruralistas, empresários e instituições financeiras que lucram com os recursos públicos. Os resultados de muitas das propostas apresentadas revela a falta de fundamentação e de comprovação de mudanças significativamente, assim como de análises críticas sobre as políticas públicas necessárias e as condições sociais existentes, tendendo à precarizar a vida dos trabalhadores, e não melhorar.

Os impactos da Resolução SEDUC nº 78/25 de Outubro de 2024 no Centro Paula Souza

Os boletins do Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza (SINTEPS) demonstraram certa preocupação logo nos primeiros momentos do atual Governo de São Paulo, ao lado do secretário de educação, Renato Feder, devido aos discursos proferidos pré e pós candidatura com relação ao plano de implementar uma nova gestão no Centro Paula Souza. Serão analisados no decorrer do artigo os materiais produzidos pelo SINTEPS, a Resolução SEDUC nº 78/2024 e parte de uma entrevista cedida por um professor de uma unidade escolar ETEC. Desse modo, objetiva-se identificar a perspectiva que as políticas educacionais vêm trazendo para a educação pública paulista e para o Centro Paula Souza.

O Centro Paula Souza é uma autarquia em regime especial, criada pelo Governador Roberto Costa de Abreu Sodré, mediante o Decreto-Lei de 6 de Outubro de 1969. As escolas do Centro Paula Souza oferecem cursos técnicos e tecnológicos, direcionados ao desenvolvimento econômico nacional através da formação de profissionais para os setores produtivos, principalmente, industrial. Com isso, é construído um modelo de ensino tecnicista, acelerado e simplificado para corresponder ao "ideal" muito propagado desde a sua origem: rápido, barato e de inserção imediata no mercado de trabalho. Assim, os cursos são atualizados constantemente para contemplar as novas demandas, inovações e tecnologias do

mercado. Portanto, o Centro Paula Souza é uma "obra" feita pelo e para o Estado de São Paulo, sendo uma das escolas mais disseminadas em seu território.

Segundo Lima, Quintino e Batista (2018), as reformas educacionais foram encabeçadas por agências e instituições multinacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais passaram de uma *influência externa* – sediada nos países mais "avançados" dentro da ordem política e econômica mundial – para o cargo de verdadeiros *reguladores* e *criadores* de políticas públicas educacionais. Sob a forma de "orientações", essas medidas passaram a ser muito encorajadas ao longo da década de 1990 no Brasil, tendo como objetivo a modernização da administração pública e de um modelo gerencialista para o setor educacional.

Para Lima, Quintino e Batista (2018), a educação profissional foi muito atingida por esses novos parâmetros educacionais, resultando em um distanciamento da função mais profícua da educação com a formação humana e com o ensino técnico e tecnológico – conforme a proposta destes ensinos – para a adequação à lógica mercantilizadora. O "pensamento" neoliberal ou mercantil não se restringe à esfera econômica ou educacional, é capaz de modificar toda a sociedade, incluindo a própria subjetividade dos indivíduos, por isso não deve ser reduzida à "regras econômicas", mas, ao próprio modo de viver. As instituições – principalmente, educacionais – foram compulsivamente inseridas nas reformas.

O Centro Paula Souza passou por diversos embates antes mesmo da criação do sindicato em 1993, devido ao movimento de implementação das reformas e dos novos projetos para o ensino técnico e tecnológico – representando, respectivamente, as unidades de ensino ETECs e FATECs. Contudo, as reformas obtiveram continuidade sob diversas formas, legislativas ou não.

Como mencionado anteriormente, desde o início da candidatura do governador atual o SINTEPS afirma temer pelas ações que viriam a acontecer devido à constatação de que o Centro Paula Souza não seria devidamente valorizado pelo governo (SINTEPS, 2023a). O objetivo do governo com a Resolução nº 78/2024 foi formar uma "rede paralela" ao Centro Paula Souza para a oferta do ensino técnico ligada a rede de ensino estadual. A justificativa, de acordo com o sindicato (SINTEPS, 2023a), foi transformar o ensino técnico em um dos cinco itinerários formativos, conforme previsto no novo ensino médio (Lei nº 14.945/2024). Somado à isso, houve a expansão do acesso ao ensino técnico de 100 mil estudantes em 2024, com a pretensão de aumentar para 1,5 milhão no ano de 2026 (SINTEPS, 2023b), embora não haja evidência de recursos disponíveis.

As “Escolas Técnicas Próprias”, conforme a denominação para o novo modelo de ensino técnico implementado, foram apresentadas pela SEDUC aos professores e educadores das escolas estaduais. O documento apresenta duas alternativas para a oferta do ensino técnico; o primeiro, nas escolas técnicas próprias e, o segundo, nas “escolas parceiras”. Neste último, o Centro Paula Souza já estava integrado por meio das modalidades Novotec Integrado (continuada), EJATEC (continuada) e Novotec Expresso (descontinuada), tal qual uma “escola técnica *contratada*” (SEDUC, 2023).

De acordo com os apontamentos do SINTEPS (2023b), o novo modelo de ensino evidencia o modo de contratação temporária e terceirizada de professores, o realojamento constante de turmas e de professores, a ausência de uma jornada de trabalho fixa e materiais pedagógicos pré-formulados. Assim como, escolas sendo selecionadas sem consulta prévia ou a escolha de “rejeitar” esta privatização, sem qualquer previsão de recursos e infraestrutura adequada. Os sindicalistas destacam ainda a possibilidade do *notório saber*, que também se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a formação e o trabalho docente.

Uma das principais consequências para o Centro Paula Souza é a desvalorização da autarquia e do ensino técnico e tecnológico ofertado. Aparentemente, é atribuído ao Centro Paula Souza a mesma lógica de “ineficiência” que justifica a intervenção do setor privado na gestão das escolas.

> A proposta da Secretaria de Educação de criar uma nova coordenadoria para gerir as escolas técnicas precisa levar em conta que o Centro Paula Souza já desempenha essa função com qualidade, sem a necessidade de criar uma estrutura adicional, com cargos, salários e a exigência de desenvolver uma nova equipe. (SINTEPS, 2023b)

Na análise dos sindicalistas, a SEDUC não demonstrou ter realizado um planejamento adequado para a garantia da qualidade educacional e das condições docentes (SINTEPS, 2023b). Lodo, o plano de criação da rede paralela não contribuiu, significativamente, para a melhoria das condições educacionais das escolas estaduais e do Centro Paula Souza, sobretudo por não partir da discussão com os próprios professores a respeito desse planejamento. Por esse motivo, questiona-se o que acontecerá com o Centro Paula Souza. Isto é, com outras instituições disponíveis para os cursos técnicos, o financiamento que já era escasso torna-se gradativamente contingenciado, resultando em uma precarização mais assídua e em uma resistência mais enrijecida.

De acordo com o sindicato (SINTEPS, 2023a), há o risco de uma redução cada vez maior no número de inscritos e ingressos no Centro Paula Souza, além da demissão de docentes e fechamento de cursos. Com isso, estudantes e professores podem acabar recorrendo a outras alternativas. Conforme

relatado por um professor de uma unidade ETEC, o projeto do Governo de São Paulo trouxe aspectos negativos para a educação, como levar o Centro Paula Souza a não ser uma opção para muitos estudantes e professores.

> O maior ataque que esse governo fez foi ampliar o ensino técnico na SEDUC. Só que você vai lá e os alunos estão em um curso técnico que não tem professor para dar aula de curso técnico, eles não têm professores para o núcleo comum. Ele [o governador] criou um curso técnico, que ele está vendendo como expansão técnica, tirando alunos que poderiam vir para uma estrutura já organizada, que é o Centro Paula Souza, para o curso técnico. Então, isso é um ataque muito grande e o que a gente tem feito, o sindicato, é justamente para barrar essa expansão do técnico. Por que a gente sabe que lá "tem, sem ter", é um ataque direto ao Centro Paula Souza, que também vai perdendo a sua qualidade, porque a gente não tem mais aluno procurando o Centro Paula Souza.

No episódio nº 5 do Podcast realizado pelo SINTEPS, disponível gratuitamente na plataforma do Youtube, é destacado dois pontos muito importantes. A diferença entre os governos do PSDB com o atual é que, anteriormente, o SINTEPS lutava por novas conquistas – em que algumas se efetivaram –, no entanto, hoje a urgência é na *manutenção* do que já foi conquistado. A perda do que foi conquistado representa um enorme retrocesso para as lutas sindicais, demandando uma urgente postura de combate e resistência, principalmente, da união de todos os segmentos do Centro Paula Souza. Dessa forma, é possível observar um endurecimento no diálogo, na negociação e na coletividade.

Outro destaque trazido neste e nos próximos episódios é a falta de investimento e de manutenção na infraestrutura das unidades escolares. Recentemente, no período de calor intenso entre 2024 e 2025, foram feitas greves para que as salas de aulas das ETECs e FATECs tivessem, ao menos, ventiladores funcionais. Além disso, no episódio nº 6 é discutido a ausência de alojamentos, restaurantes, salas de convivência para os estudantes, políticas de permanência e auxílio financeiro para os estudantes que são, em sua maioria, trabalhadores. Sendo, portanto, condições fundamentais para o processo educativo.

O professor entrevistado lembra que desde o período de expansão de 2007 à 2010 a falta de manutenção das unidades era latente.

> Então, eu seria hipócrita se eu dissesse que não chegou nada. Mas era o mínimo do investimento, o mínimo em manutenção do que já existia e muito mais em abertura de novas ETECs [...] em contrapartida, as ETECs que já existiam começaram a se sentir sucateadas. Chegavam alguns equipamentos? Chegavam, mas era mais para suporte do que para manutenção.

Em outro momento, ele relata uma situação enfrentada em sua unidade.

> E esse fator [a massificação de unidades] tem um agravante, porque eles constroem outras ETECs, não dão estrutura para essas novas ETECs e, em alguns casos – porque também aconteceu na minha ETEC, por exemplo –, eu tinha um laboratório de hidráulica e de pneumática em que eu tinha mais ou menos umas 10 bancadas em cada laboratório, ou seja, se eu ia para o laboratório com 20 alunos ficavam 2 por bancada. Perfeito para eu dar uma aula prática. Hoje, eu tenho 4. Por que eles abriram uma ETEC aqui em São Paulo e pegaram nossas bancadas emprestadas para a inauguração, só que nunca mais voltou.

Em razão do contingenciamento do financiamento, que deveria dar manutenção para as unidades ao longo do ano, o docente precisa trabalhar diariamente com a escassez de materiais e de infraestrutura para as aulas. Conforme o boletim nº 122 da APEOESP (2023), o Centro Paula Souza tem representado para este Governo paulistaum alto custo para os profissionais da educação técnica e tecnológica, por isso é visto formas de contratação cada vez mais barata, desregulamentada e sucateada de professores, ocasionando na "desprofissionalização dos docentes".

Importante ressaltar que a instituição parceira é responsável pela educação profissional (organização, "fiscalização", certificação e criação do material didático) e pelos profissionais contratados (forma de contratação, pagamento, atribuição de aulas, formação continuada e participação). Logo, essa abertura à iniciativa privada se assemelha a um organismo estranho inserido na escola, o qual delibera sobre o ensino sem ser, de fato, parte da escola. No § 1º do Art. 18 da Resolução nº 78/2024, está previsto que:

> Nos casos em que a oferta seja realizada por instituição de ensino técnico parceira, a **operacionalização do itinerário de formação técnica profissional será de sua responsabilidade, abrangendo especialmente a gestão pedagógica do curso, a contratação, a atribuição e o pagamento de professores, além da emissão e registro do certificado** junto aos órgãos competentes que se refiram aos cursos técnicos. (SEDUC, 2024, grifos nossos)

Além de instaurar uma "rede paralela" de ensino, que reduz os recursos financeiros já limitados para o Centro Paula Souza, o SINTEPS (2023a) destaca ainda a tentativa de disseminar, novamente, a profissionalização compulsória e a expansão precária do ensino, feita "sem investimentos, sem estrutura laboratorial e com ínfima contratação de professores habilitados", para, no final do curso, habilitar os estudantes – que, muitas das vezes, ainda estão passando pelo ensino médio –, para atuarem no mercado de trabalho. Portanto, permanece sendo insuficiente as políticas voltadas ao Centro Paula Souza para atender às suas necessidades, bem como a participação coletiva nas decisões que cabem à autarquia.

Considerações finais

A combinação de um governo que se posiciona de acordo com a normativa neoliberal, ao defender a primazia da propriedade privada acima dos direitos e bens públicos, com escolas que estão sob o regulamento do Estado, revelou a generalização de uma visão empresarial. Um dos efeitos desse conjunto de políticas é a individualização dos sujeitos, sua transformação em "indivíduo-empresa", bem como da "escola-empresa", tal qual a relação concorrencial que há no mercado. O fator "nocivo" dessas articulações é a *base* pelo qual se orientam, que deixa-se de estar concentrada no bem-estar dos indivíduos –repercutindo na sua própria humanização –, para orientar-se pelos critérios, já mencionados, da lógica mercantil.

Todo o quadro apresentado de 2024 não demonstra ter sido encerrado, as consequências continuam presentes no cotidiano escolar do Centro Paula Souza. Em uma notícia divulgada recentemente pelo SINTEPS (2025), a alarmante redução de matrículas, o fechamento de cursos e a demissão de professores são apontados como agravantes de 3 problemas não solucionados. O primeiro, é referente a não divulgação do governo/prefeitura de São Paulo sobre os cursos, o Vestibulinho e os serviços oferecidos pelo Centro Paula Souza, impulsionando a comunicação com os jovens e tornando menos "desleal" a concorrência com a rede paralela. Outro fator, é a falta de condições para o funcionamento das unidades escolares e para o próprio Vestibulinho – em que a empresa terceirizada responsável não contribuiu com um bom serviço.

Por último, diante do modo como a superintendência do Centro Paula Souza e o governo tem reagido, o SINTEPS reivindica mais autonomia para as unidades contornarem à escassez de estudantes. Com isso, o sindicato reforça que:

> O papel social da escola pública deve ser o norteador para o CEETEPS no estabelecimento dos critérios de fechamento, bem como para os critérios de ingresso. Com o oferecimento de cursos técnicos na rede estadual, queremos que os mesmos critérios de lá sejam garantidos no CEETEPS: Para turma de 40 vagas, por exemplo, mínimo de 20 inscritos; extinção de taxas para inscrições; realização de vestibulinho somente quando o número de interessados for maior que o de vagas. (SINTEPS, 2025)

Embora o tópico seja recente, é possível observar um movimento de maior precarização para a educação profissional e para a formação e o trabalho docente, trazendo à atualidade novos contextos de expansão sem recursos e de uma profissionalização precária. Além da desregulamentação, terceirização e privatização recorrente. Como consequência, o SINTEPS (2023a) sinaliza para uma gradual redução no número de jovens inscritos e ingressos no Centro Paula Souza, o fechamento de cursos, a escassez de

manutenção das unidades escolares e a demissão de professores, os quais já vinham enfrentando uma série de obstáculos. Logo, há o receio dos sindicalistas, professores, pais e estudantes do direcionamento da gestão da autarquia, que precisa se fortalecer democrática e coletivamente para garantir a sua própria autonomia e um maior nível de qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Rudervania Silva Lima; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal. **Sistema de parceria público-privada na educação:** estratégias mercantilistas para o ensino público de Manaus. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. 1-25, 2023.

APEOESP. **Justiça determina que licença saúde seja desconsiderada, para não prejudicar classificação na atribuição de aulas**. N.122, 15 de dezembro de 2023.

APEOESP. **Professores de SP dão prazo de 30 dias para negociação com governo do estado.** 2025. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2025/professores-de-sp-dao-prazo-de-30-dias-para-negociacao-com-governo-do-estado/ Acesso em: 16/04/2025

ASSOCIAÇÃO DOCENTE DA USP. **Protesto de estudantes e sindicalistas em audiência pública na Seduc, realizada em 26/9, contesta plano de Tarcísio de privatizar a gestão de escolas da rede**. 2024a. Disponível em: https://adusp.org.br/governo-do-estado/protesto-seduc-2/ Acesso em: 15/04/2025

ASSOCIAÇÃO DOCENTE DA USP. **São Paulo "na direção certa" de mais extinções, privatizações e ataques ao serviço público?** 2024b. Disponível em: https://adusp.org.br/adusp/sp-privatiza/ Acesso em: 15/04/2025

BRASIL DE FATO. **Tarcísio de Freitas ignora críticas e eleva meta de privatizações em São Paulo**. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/11/11/tarcisio-de-freitas-ignora-criticas-e-eleva-meta-de-privatizacoes-em-sao-paulo/ Acesso em: 10/04/2025.

DAUER, Letícia. **Governo de SP seleciona escolas com melhor desempenho acadêmico e infraestrutura para privatizar gestão e manutenção**. G1 Globo. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2024/11/29/governo-de-sp-seleciona-escolas-com-melhor-desempenho-academico-e-infraestrutura-para-privatizar-gestao-e-manutencao.ghtml Acesso em: 12/04/2025

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

G1 GLOBO. **STF revoga decisão judicial e autoriza que governo de SP abra licitação para privatizar gestão de 33 escolas estaduais**. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/03/19/stf-revoga-decisao-judicial-e-autoriza-que-governo-de-sp-abra-licitacao-para-privatizar-gestao-de-33-escolas-estaduais.ghtml Acesso em: 17/04/2025

LIMA, Silvia Elena; QUINTINO, Renato Menezes; BATISTA, Sueli Soares Santos. **Educação profissional e a reforma do ensino médio de 2017:** financiamento e mercantilização da educação. XIII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. São Paulo, São Paulo, p. 139-148, 2018.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, p. 19-30, 1999. Disponível em: https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/texto-roberto-leher-capitalismo-e-politicas-educacionais.pdf Acesso: 15/07/2025.

MERCURIO, Bruno Michel Costa; NOVAES, Henrique Tahan. **Expansão precarizada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) nos anos 2000**. In: SANTOS, José Deribaldo Gomes; LIMA FILHO, Domingos Leite; NOVAES, Henrique Tahan (Org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI:** Políticas, críticas e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, 2021.

MARIOTO, Anderson. **As políticas neoliberais no Centro Paula Souza: mediação e alienação do trabalho docente.** 2020. 260 f. Dissertação (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

MEDEIROS, Laís de Leiros. **Políticas de gestão do Centro Paula Souza e a precarização do trabalho docente**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Dursos; ALENCAR, Felipe. **Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular:** Centro "Paula Souza" (1995–2018). Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. 1-27, 2022.

OLIVEIRA, Caroline. **Em 2024, Tarcísio colocou São Paulo à venda; o que as privatizações implicam para o futuro?** BRASIL DE FATO. 2024a. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/12/31/em-2024-tarcisio-colocou-sao-paulo-a-venda-o-que-as-privatizacoes-implicam-para-o-futuro/ Acesso em: 10/04/2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEDUC Nº 78, de 25 de outubro de 2024.** Altera dispositivos da Resolução SEDUC nº35, de 18 de agosto de 2023, e dá providências correlatas. 2024. Disponível em: https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao29102024093739RESOLUÇÃO%20SEDUC%20Nº%2078,%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%202024.pdf?Time=12:30 Acesso em: 18/03/2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**. Educação Profissional no Ensino Médio**. Reunião com Diretores(as) de Escola e Supervisores(as) Líderes de Educação Profissional. 2023. Disponível em: https://sinteps.org.br/images_old/fique-por-dentro/Apresentacao_SEDUC_-_escolas_13042023.pdf Acesso em: 15/04/2025.

SINDICADO DOS TRABALHADORES DO CENTRO PAULA SOUZA. **Inspirado em experiência fracassada da ditadura militar, governo Tarcísio atenta contra educação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade das ETECs.** 2023a. Disponível em: https://sinteps.org.br/comunicacao/noticias/inspirado-em-experiencia-fracassada-da-ditadura-militar-governo-tarcisio-atenta-contra-educacao-profissional-e-tecnologica-gratuita-e-de-qualidade-das-etecs Acesso em: 16/04/2025.

SINDICADO DOS TRABALHADORES DO CENTRO PAULA SOUZA. **Sinteps questiona projeto destrutivo do governo sobre ensino técnico na rede: Interesses da iniciativa privada, precarização do trabalho docente e cursos de baixa qualidade.** Vamos à luta em 13/6. 2023b. Disponível em: https://sinteps.org.br/comunicacao/noticias/sinteps-questiona-projeto-destrutivo-do-governo-sobre-ensino-tecnico-na-rede-interesses-da-iniciativa-privada-precarizacao-do-trabalho-docente-e-cursos-de-baixa-qualidade-vamos-a-luta-em-13-6 Aceso em: 14/04/2025.

SINDICADO DOS TRABALHADORES DO CENTRO PAULA SOUZA. **Revista SINTEPS, 10 anos de história e de lutas.** 2003. Disponível em: https://sinteps.org.br/images_old/revistas/Revista%20Sinteps%20-%2010%20anos.pdf Acesso em: 15/04/2025

SINDICADO DOS TRABALHADORES DO CENTRO PAULA SOUZA. **Reajuste?!! O que é isso?!.** São Paulo: Sindicato, nº 15, 2007. Disponível em: https://sinteps.org.br/images/comunica/boletins/Boletim%20Sinteps%2015%20-%20Novembro%202007.pdf Acesso em: 28/11/2024.

SINDICADO DOS TRABALHADORES DO CENTRO PAULA SOUZA. **Políticas reiteradas do Centro e do governo prejudicam cursos oferecidos nas ETECs e FATECs.** 2025. Disponível em: https://sinteps.org.br/comunicacao/noticias/politicas-reiteradas-do-centro-e-do-governo-prejudicam-cursos-oferecidos-nas-etecs-e-fatecs Acesso em: 28/08/2025.

SANTOS, Ellen Felício; DAL RI, Neusa Maria. **Reflexões sobre o processo de privatização da educação pública no Brasil.** In: (Org.). MARTINS, Tânia Barbosa; SABIA. Cláudia Pereira Pádua. O Desmonte da Educação Pública: Contrarreformas Empresariais. Marília: Lutas Anticapital, 2024.

O SISTEMA ARGENTINO DE CRÉDITOS ACADÊMICOS UNIVERSITÁRIOS (SACAU) E A LÓGICA NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE DE UMA REFORMA EDUCACIONAL EM CURSO

Adriana Abril González
Universidade Estadual Paulista, Campus Marília

RESUMO

A presente pesquisa em andamento, tem como objetivo analisar a influência da lógica neoliberal na criação e nos avanços da implementação do Sistema Argentino de Créditos Acadêmicos Universitários (SACAU). A pesquisa parte do pressuposto de que a adoção dessa política não se limita a uma inovação técnica, mas integra uma estratégia de reconfiguração da educação superior a partir dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) e da racionalidade neoliberal. Os procedimentos metodológicos são as pesquisas bibliográfica e documental, com a análise de documentos oficiais do governo argentino, artigos científicos sobre a temática e entrevistas recentes com docentes universitárias. Os resultados preliminares apontam que o SACAU é apresentado como proposta de flexibilização curricular e garantia de trajetórias formativas autônomas, mas esconde uma agenda voltada à mercantilização da educação. Também foram observadas experiências semelhantes em países latino-americanos, como Chile, Colômbia, Paraguai e Peru com efeitos negativos sobre a equidade e a qualidade social da formação. A pesquisa sugere que, embora o discurso oficial apresente termos como "eficiência" e "mobilidade estudantil", o modelo exibe riscos de aprofundamento das desigualdades e despolitização da formação universitária.

Palavras-chave: Neoliberalismo; SACAU; Ensino Superior.

ABSTRACT

This ongoing research aims to analyze the influence of neoliberal logic on the creation and implementation advances of the Argentine System of Academic Credits in Universities (SACAU). The study is based on the assumption that the adoption of this policy is not limited to a technical innovation, but rather integrates a strategy for restructuring higher education according to the principles of New Public Management (NPM) and neoliberal rationality. The methodological procedures consist of bibliographic and documentary research, including the analysis of official documents from the Argentine government, scientific articles on the subject, and recent interviews with university professors. Preliminary results indicate that SACAU is presented as a proposal for curricular flexibility and the guarantee of autonomous learning pathways, but conceals an agenda oriented toward the commodification of education. Similar experiences have also been observed in Latin American countries such as Chile, Colombia, Paraguay, and Peru, with negative effects on equity and the social quality of training. The research suggests that, although the official discourse highlights terms such as “efficiency” and “student mobility,” the model carries risks of deepening inequalities and depoliticizing university education.

Keywords: Neoliberalism; SACAU; Higher Education.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar a influência da lógica neoliberal na criação e nos avanços da implementação do *Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios* (SACAU) nas universidades nacionais da Argentina. A adoção desse sistema, oficializada pela Res. n° 2598/2023, representa uma mudança profunda na estrutura curricular das universidades públicas do país.

As universidades nacionais da Argentina constituem um pilar central do sistema de educação superior do país, caracterizado pelo princípio da gratuidade, da autonomia universitária e do acesso universal, defendidos desde a Reforma Universitária de 1918. No entanto a gratuidade universitária, embora fosse uma das principais demandas do movimento estudantil reformista, foi instituída apenas nos finais do ano de 1949, por meio do Decreto n.º 29.337 que elimina o pagamento das taxas de matrícula e mensalidades dos cursos universitários.

O Estado argentino sustenta uma rede extensa de instituições de ensino superior públicas, localizadas em todas as regiões do território. Atualmente existem 60 universidades nacionais, que se distribuem desde grandes centros urbanos, como Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Mendoza e Rosario, até cidades menores, como Corrientes, Resistencia, Salta, etc. ampliando as oportunidades de acesso à educação superior para diversos setores sociais.

Essas universidades desenvolvem de forma articulada atividades de docência, pesquisa e extensão, e são reconhecidas pela relevância na produção científica e na formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento, ciências sociais e humanas, artes, economia, saúde, ciências naturais, ciências exatas, tecnologia, engenharias e educação física, entre outras. A interação com diferentes setores da sociedade, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações comunitárias, empresas e governos locais, faz parte da identidade histórica dessas instituições.

A estrutura curricular vigente dos cursos de graduação está organizada majoritariamente em torno da carga horária docente e das disciplinas, definidas em planos de estudo fixos estabelecidos por cada universidade ou faculdade. Assim, o tempo de formação dos estudantes é determinado pelo número de horas/aula e anos de cursada previstos nas normativas acadêmicas, sendo uma lógica que reflete uma menor flexibilização, mas assegura a identidade institucional e disciplinar forte em cada curso.

Além disso, os cursos encontram-se estruturados por um conjunto pré-definido de disciplinas obrigatórias, algumas optativas e, em muitos casos, a exigência de trabalhos de conclusão de curso ou práticas profissionais, organizadas sequencialmente em ciclos ou níveis formativos (básico ou geral e de aprofundamento), dependendo da área. A certificação está vinculada diretamente ao cumprimento

integral do plano de estudos. E embora existam experiências pontuais de reconhecimento de saberes e de equivalências entre universidades, o sistema como um todo não possui ainda um padrão nacional para a medição e a transferência de aprendizagens.

É nesse cenário que o *Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios* (SACAU) se apresenta como uma reforma significativa, ele propõe a passagem de uma organização curricular baseada em horas/aula e planos de estudo fixos para um modelo de créditos acadêmicos que visa medir o "tempo de trabalho total do estudante". Alterando não apenas o formato técnico dos cursos, mas também a concepção da formação universitária historicamente defendida pelas universidades nacionais argentinas.

O SACAU é um sistema nacional, que será de aplicação obrigatória a partir de janeiro de 2027, no qual estabelece que os currículos dos cursos universitários devem adotar o "[...] Crédito de Referencia del/la estudiante (CRE) como el valor organizador del diseño y rediseño de los planes de estudio" (Ministerio de Educación de la Nación. Res. n° 2598/2023). Tendo cada CRE o valor de 25 horas de trabalho total do estudante. Desse modo:

> o CRE se define como la unidad de tiempo total de trabajo académico que dedican los estudiantes para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las unidades y/o actividades curriculares que componen el plan de estudios. (Res. n° 2598/2023. Anexo)

Por conseguinte, o sistema propõe integrar às matrizes curriculares as horas de interação pedagógica com as horas de trabalho autónomo dos estudantes com o intuito de visibilizar a totalidade de tempo que implica cumprir com as obrigações do curso e obter o diploma.

Tal transformação toma força num contexto de consolidação de políticas públicas educacionais, neste caso universitárias, marcadas pela racionalidade neoliberal e baseadas em princípios da Nova Gestão Pública (NGP), como [...] "a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços" dentre outras. (Oliveira Andrade, 2015, p. 631) sendo um fenômeno que se manifesta na busca por eficiência, eficácia, padronização, foco na empregabilidade, etc.

Como propõe Freitas (2018, p.40), o programa "não implica uma retirada do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas supõe repensar as funções governamentais da gestão destes serviços. […] Seu propósito é destruir a "educação pública de gestão pública".

Essa reforma vem da discussão no final do ano de 2023 de uma agenda de sete pontos para a *Nueva Universidad Argentina* (NUA). Apesar a implementação do sistema de créditos aqui discutido tem certas implicâncias com os primeiros cinco, os quais são:

> 1) Hacia la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota; 2) Las propuestas académicas: revisión de la distancia

> entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos; 3) Las titulaciones intermedias, certificaciones, reconocimiento de competencias: algunas reflexiones en torno al reconocimiento.; 4) Hacia la reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva.; 5) El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42 (riesgo público) (Ministerio de Educación Argentina, 2021)

Deste modo, esta proposta política, embora apresentada como um avanço em direção à qualidade e à flexibilização do ensino superior, insere-se em um projeto ainda mais amplo, de mercantilização da educação e de reconfiguração da universidade como espaço funcional ao mercado de trabalho. Promovendo a formação individual, a concorrência e os valores da meritocracia.

É preciso destacar aqui que o termo de qualidade, como expõe Bertagna et al. (2020) deve ser compreendido como um conceito não estático, construído de forma dinâmica, conflituosa e sempre em disputa, que depende dos aspectos históricos, interesses políticos, sociais e econômicos, assim como da incorporação de avanços das ciências, assumidos por quem a enuncia.

Também, Barroso (2005, p.741) aponta que na educação,

> a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de 'encorajamento do mercado'.

É assim que, ao colocar no centro o tempo total de trabalho do estudante, deixando de lado a carga horária docente, a reforma redefine o modo de organização do currículo, estabelecendo correspondências entre saberes com base em critérios de tempo e produtividade. Esta perspectiva remete a modelos como o *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), amplamente difundido por agências internacionais como a OCDE, UNESCO e o Banco Mundial. No caso argentino, documentos recentes da *Asociación Nacional de Facultades de Humanidades e Educación* (ANFHE, 2023) e do *Consejo Interuniversitario Nacional* (CIN, 2023) expressam preocupações quanto à forma de implementação do SACAU e às suas implicações acadêmicas e sociais.

Estudos sobre a implementação de sistemas de créditos em países da América Latina, como Chile, Colômbia, Paraguai e Peru, dentre outros; como por exemplo os de Garín e Acosta, (2021), Restrepo (2005) e Salit (2017), apontam que tais reformas têm promovido o estreitamento e a fragmentação curricular, o esvaziamento de conteúdos críticos e o fortalecimento da lógica individualista e competitiva nas trajetórias de formação. Ao mesmo tempo, a mobilidade estudantil e a internacionalização, frequentemente utilizadas como justificativas para tais reformas, se realizam de forma desigual e limitada.

Salit (2017) já advertia, em perspectiva institucional, sobre os riscos de descontextualização das políticas de créditos acadêmicos e da perda de sentido pedagógico na formação universitária.

Com base nessa revisão, o SACAU deve ser compreendido não apenas como uma proposta técnica de gestão curricular, mas como parte de uma estratégia mais ampla de reconfiguração e ajuste estrutural do papel da educação superior no contexto do capitalismo global contemporâneo.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Nesse sentido, foram analisados documentos normativos como a Resolução nº 2598/2023 do Ministerio de Educación argentino, a Resolução CE nº 1752/2023 do CIN e o documento técnico da *Asociación Nacional de Facultades de Humanidades e Educación* (ANFHE, 2023), além de entrevistas publicadas com docentes universitárias engajadas no debate sobre a reforma, como a concedida por Carolina Mamblona ao blog *Palestra Platense* (2025). A investigação também inclui o levantamento de experiências regionais em países latino-americanos que implementaram sistemas semelhantes, com ênfase nos efeitos sociais e pedagógicos. O cruzamento dessas fontes permitiu construir uma análise do discurso oficial e das práticas institucionais que cercam o SACAU, buscando compreender as contradições entre os objetivos declarados e os efeitos observados ou projetados da política.

Resultados preliminares

Os resultados preliminares indicam que o SACAU é apresentado como uma ferramenta para facilitar a mobilidade estudantil, o reconhecimento de saberes para a aquisição de titulações intermédias, e a articulação entre distintas ofertas formativas. Contudo, ao adotar a lógica europeia dos créditos (ECTS), o sistema argentino acaba por inserir as universidades em uma dinâmica de padronização e mensuração da formação, com forte incentivo à eficácia, produtividade e empregabilidade.

A narrativa oficial valoriza a "autonomia do estudante", mas essa autonomia se traduz em responsabilização individual pela construção de trajetórias formativas alinhadas às demandas da sociedade capitalista. A educação é tratada como investimento pessoal, no circuito de uma formação utilitarista, tecnicista, em detrimento das dimensões da formação humana ou críticas do aprendizado. Assim, o discurso da qualidade encobre a reconfiguração da educação como serviço e a figura do estudante como

cliente. Fica evidente aqui a visão empresarial, mercadológica da qualidade; quantificável e mensurável através de indicadores. (Bertagna, et al. 2020)

Por outro lado, Mamblona (2025, p.14) faz uma crítica à implantação deste sistema ao expor que

> [...] en un contexto general de ajuste y endeudamiento, se busca reformar la universidad para que se adecue drásticamente al mercado laboral en vez de atacar las causas de la precarización y mejorar las condiciones de vida.

Ou seja, não se fomentam nem financiam mais e melhores programas e políticas de bem-estar estudantil que verdadeiramente ajudem e acompanhem aos/as estudantes no ingresso, permanência e conclusão dos seus cursos.

Além disso, a implementação do SACAU também revela tensões internas nas universidades nacionais, sobretudo quanto à sua articulação com os currículos já consolidados, a resistência de setores docentes e a precarização das condições de trabalho e de formação. A descontextualização dos saberes, a fragmentação das disciplinas, fomento e adesão à pedagogia das competências são aspectos apontados como consequências diretas do modelo.

O documento da ANFHE (2023) alerta uma série de questões nodais para problematizar a implementação do SACAU, destacando que a Res. n° 2598/23 parte de pressupostos não debatidos profundamente. Como por exemplo, a adoção do currículo de competências; o foco nas horas e no tempo de duração dos cursos e não na configuração epistemológica e pedagógica; a finalidade exposta (reduzir a distância entre a duração real e a duração teórica dos cursos de Educação Superior) que não coincide com as finalidades que tem em outros países que adotaram o sistema de créditos (reconhecimento de trajetórias acadêmicas no contexto dos processos de nacionalização e internacionalização da educação.) No entanto, não resolve questões estruturais relacionadas à duração real dos cursos, nem considera adequadamente fatores socioeconômicos, epistemológicos e pedagógicos que impactam nas trajetórias acadêmicas dos sujeitos.

O documento também aponta sobre uma metodologia vertical e descontextualizada de implementação, que não reconhece as heterogeneidades disciplinares, político-ideológicas, pedagógicas-didáticas e institucionais. Deste modo resulta numa reforma que não modifica práticas reais, caracterizada por ser de "cima para baixo", realizada por consultores, geralmente externos, e que não tem origem genuíno radicado numa proposta dos próprios universitários. (Salit, 2017)

A entrevista com Carolina Mamblona (2025) aponta que a reestruturação que se propõe com o programa NUA inclui também o *Sistema Integrado de Información Académica* (SIAC) e o Decreto 2099/23 *(Reglamento de Educación a Distancia)*, que pretende ser implantada de maneira silenciosa e técnica, sem

amplo debate público ou participação docente. A professora também observa que, embora o crédito acadêmico argentino ainda não represente cobrança direta, em outros contextos ele se vincula ao financiamento individual da formação, o que alerta para uma possível mercantilização futura. Também, ela denuncia a lógica individualizante e de controle do tempo estudantil que permeia os decretos de 2023.

Garín e Acosta (2021) expõem que no âmbito regional existem experiências similares com sistemas de créditos que foram promovidos com argumentos de qualidade, eficiência e modernização. É o caso da Colômbia com a implementação das *Unidades de Labor Académica* (ULAS); do Chile com o *Sistema de Créditos Transferibles* (SCT-Chile); de Paraguai e Peru com o *Sistema Nacional de Créditos Académicos*, dentre outros. A crítica destes autores é pertinente nesse ponto ao afirmar que a convergência regional baseada em sistemas de créditos tende a ignorar as assimetrias estruturais da América Latina e intensifica a desigualdade no acesso e na permanência no ensino superior, além de reforçar a lógica da mercantilização da educação.

Outros autores como Restrepo (2005), mostram que a adoção de créditos acadêmicos sem uma reflexão crítica e situada sobre os modelos pedagógicos e sociais pode acentuar desigualdades e enfraquecer os compromissos públicos das universidades. A tentativa de unificar critérios de certificação e tempo dos cursos frequentemente conduz a um esvaziamento epistemológico e à imposição de lógicas mercantis na formação.

Conclusão

Os dados analisados até o momento permitem levantar hipóteses relevantes sobre a influência da lógica neoliberal na implementação do SACAU. A adoção de instrumentos técnicos aparentemente neutros, como os créditos acadêmicos, pode esconder profundas transformações na concepção de educação superior. Trata-se de uma política educacional vinculada a tendências globais de padronização e mercantilização da educação superior, que se manifesta por meio da racionalidade neoliberal e dos dispositivos da NGP, centrada na empregabilidade, na concorrência e na eficiência, em detrimento de uma formação crítica, coletiva e comprometida com a transformação social.

A pesquisa, embora ainda em andamento, distingue que apesar dos discursos de modernização e qualidade, o SACAU representa uma inflexão preocupante no papel da universidade na sociedade argentina. Os documentos e autores consultados colocam em debate esses enunciados, evidenciando que os riscos associados à adoção de sistemas de créditos são reais e demandam maior problematização. Além de trazer à superfície que a implementação do sistema não considera suficientemente os desafios

institucionais, pedagógicos e sociais envolvidos, ao mesmo tempo que exigem uma abordagem mais participativa e sustentada por políticas públicas e investimentos adequados.

Com a análise aqui proposta tenta-se resgatar o debate sobre a formação universitária como um processo coletivo, crítico e situado socialmente. A consolidação de modelos de educação superior voltados à justiça social e à emancipação exige resistências institucionais e epistemológicas que confrontem as soluções padronizadas universais e os consensos fabricados que sustentam essas reformas.

É necessário aprofundar a investigação e ampliar o debate público sobre essas reformas, fortalecer a participação das comunidades universitárias e reivindicar uma educação superior como bem público, direito social e instrumento de emancipação.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Ministerio de Educación Nacional. Res. n° 2598/2023. **Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios** (SACAU). Buenos Aires. 2023. Disponível em: https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/298713/20231121 Acesso em: 28 ago. 2025

ARGENTINA. Consejo Interuniversitario Nacional. (CIN) **Res. CE nº 1752/2023. Aportes para pensar la distancia entre la duración teórica y real de las carreras y el reconocimiento de trayectorias formativas**. Buenos Aires. 2023

ARGENTINA. Presidencia de la Nación. **Decreto n° 29.337**. 22 nov. Buenos Aires. 1949 Disponível em: https://gratuidaduniversitaria.cin.edu.ar/attachments/article/15/decreto%2029337-1949.pdf Acesso em: 28 ago. 2025

ASOCIACIÓN NACIONAL DE FACULTADES DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (ANFHE). **La implementación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU).** Res. n° 2598/23 ME: Documento para la discusión. 2023. Disponível em: anfhe20250325.pdf Acesso em: 3 jul. 2025

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725–751, out. 2005.

BERTAGNA, R. H.; LEMES DE SORDI, M. R.; COSTA ALMEIDA, L.; DE SOUZA BITTENCOURT LARA, R. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas – PolEd,** [S. l.], v. 13, n. 2, 2020. https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364/58282 Acesso em: 3 jul. 2025

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial Da Educação:** Nova Direita, Velhas Ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARÍN, Y.; ACOSTA, R. Los créditos académicos en un escenario hostil para la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista REDALINT**. Vol 1, Número 2. oct. – nov. 2021. Disponível em: https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/3658/60680. Acesso em: 14 jul. 2025.

MAMBLONA, C. El presupuesto no es la única lucha de la universidad. **Revista Tomar la posta**. Mar. 2025.

MAMBLONA, C. Nueva Universidad Argentina | Conversamos con Carolina Mamblona. **Palestra Platense**. 27 may. 2025. Disponível em: https://palestralp.blogspot.com/2025/05/nueva-universidad-argentina-conversamos.html. Acesso em: 3 jul. 2025.

FEDEACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA. **Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria Argentina**. 21 jun. 1918. Disponível em: https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/manifesto-reforma-universitaria.pdf Acesso em: 28 ago. 2025

NOGUEIRA RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA ANDRADE, D. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes.** Campinas, SP. v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 de ago. 2025

RESTREPO, J. M. El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y Mercosur: aproximaciones al modelo europeo. **Revista de la Educación Superior**, 34 (135), 131–152. 2005. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n135/0185-2760-resu-34-135-129.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

SALIT, C. 2017. ¿Dar crédito al sistema de créditos? En: **VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación**. Disponível em: https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/03ab54cd-1b86-47e1-8d0f-b7703b4f28b5/content. Acesso em: 14 jul. 2025.

POLÍTICAS NEOLIBEIRAIS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA: ANALISES A RESPEITO DAS POLÍTICAS ADOTADAS NAS REDES ESTADUAIS PAULISTAS DURANTE AS GESTÕES DO PSDB

Bruno Michel da Costa Mercurio
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Henrique Tahan Novaes
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
O presente artigo analisa a introdução das políticas educacionais neoliberais com foco na avaliação e responsabilização na educação básica do Estado de São Paulo, durante as gestões do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) a frente do governo estadual, a partir de 1995. A pesquisa busca compreender como instrumentos como as avaliações externas em larga escala, a padronização curricular e os mecanismos de responsabilização docente foram incorporados à rede estadual de ensino, reconfigurando a escola pública sob a lógica do gerencialismo e da eficiência produtiva. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo contrasta a experiência da Secretaria Estadual de Educação com a do Centro Paula Souza, instituição que, mesmo inserida na lógica neoliberal, manteve maior autonomia curricular e obteve resultados superiores em avaliações nacionais. Os achados apontam para o tensionamento entre controle e autonomia: enquanto a SEE-SP aprofundou mecanismos de padronização e responsabilização que não alcançaram a melhoria esperada na qualidade, o Centro Paula Souza estruturou práticas de responsabilização compartilhada e mais amplas, favorecendo resultados mais consistentes.
Palavras-chave: Políticas Educacionais; avaliações em larga escala; responsabilização educacional.

ABSTRACT
This article analyzes the introduction of neoliberal educational policies with a focus on assessment and accountability in basic education in the state of São Paulo, during the administrations of the Brazilian Social Democracy Party (PSDB) in the state government since 1995. The study seeks to understand how instruments such as large-scale external assessments, curriculum standardization, and teacher accountability mechanisms were incorporated into the state school system, reshaping public education under the logic of managerialism and productive efficiency. Based on bibliographic and documentary research, the study contrasts the experience of the State Department of Education with that of the Centro Paula Souza, an institution that, although also inserted in the neoliberal logic, preserved greater curricular autonomy and achieved higher results in national assessments. The findings highlight the tension between control and autonomy: while the SEE-SP intensified mechanisms of standardization and accountability that failed to produce the expected improvements in quality, the Centro Paula Souza developed broader and more collaborative accountability practices, which contributed to more consistent results.
Keywords: Educational Policies; large-scale assessments; educational accountability.

Introdução

A partir da década de 1970, organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, passaram a direcionar suas ações para as políticas sociais dos Estados nacionais, buscando legitimar estratégias de regulação social por meio do controle da educação. Nesse contexto, a Educação Básica foi atribuída a

função de conter a pobreza, reduzir o analfabetismo, controlar as taxas de natalidade e inserir os mais pobres no mercado de trabalho. Assim, a educação tornou-se central nas políticas sociais, orientada pela lógica da empregabilidade e vinculada ao discurso de igualdade de oportunidades, mas, em essência, subordinada à manutenção de um sistema econômico e social excludente e perverso (Oliveira, 2016).

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, organizada pela Unicef, reuniu representantes de Estados nacionais e de diferentes segmentos do capital financeiro, estabelecendo diretrizes globais que desconsideravam os contextos locais. Esse encontro tornou-se um marco para a expansão da lógica empresarial e neoliberal nas políticas educacionais, ao reforçar a presença de agentes do capital na definição de objetivos para a educação e no controle social exercido pela escola. A partir dele, o Banco Mundial passou a condicionar sua atuação e apoio financeiro a ajustes estruturais, vinculando a educação aos princípios do mercado.

> Com políticas e reformas educacionais com ênfase na educação básica, em que as escolas devem adotar modelos de gestão com base na prática democrática e participativa, capazes de promover o binômio eficiência e eficácia, presente na gestão empresarial, garantindo indivíduos minimamente qualificados para o mundo do trabalho, o que permite que, em uma economia globalizada, os países periféricos possam atender às demandas do mercado, oferecendo mão de obra qualificada e o mais barata possível (Baptista; Colares; 2022, p.878).

A Reforma Gerencial do Estado, também denominada Contrarreforma (Novaes; Okumura, 2021), teve início em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a liderança de Bresser-Pereira. Esse processo consolidou os paradigmas neoliberais na Administração Pública brasileira ao promover a privatização de empresas estatais e serviços estratégicos, como energia, telecomunicações e mineração, sob a justificativa de modernizar e reduzir o papel do Estado. Fundamentada na lógica do gerencialismo ou *New Public Management*, a reforma buscou transpor práticas da gestão empresarial para o setor público, privilegiando a eficácia e a eficiência por meio de mecanismos de regulação. Nessa perspectiva, caberia ao Estado atuar menos na execução direta de políticas públicas e mais como regulador, avaliador e distribuidor de recursos, delegando a outras entidades a responsabilidade pela prestação de serviços públicos (Bartolozzi, 2020).

De modo geral, o papel do Estado é reorganizado sob a lógica neoliberal, reduzindo seu papel social e ampliando o espaço para o capital privado, inclusive, sob as políticas públicas. Se em outrora, o Estado atuava como o principal indutor da economia, através das empresas estatais e investimentos públicos, "[..] A esfera estatal passa a ser satanizada [...] para ocorrer a santificação de um setor supostamente mais ágil, eficiente, democrático e popular" (Novaes; Okumura,2021, p.182). Mas, a grande "inovação" de fato, foi a introdução de uma nova categoria aos serviços públicos: o "Público Não-

Estatal", abrindo o mercado para que entidades privadas, atuarem em seguimentos de interesse público que, contavam com a atuação direta do Estado.

Os termos "eficiência", "eficácia", *accountability*, entre outros, passam a integrar o vocabulário da administração pública, assim como, a inserção de parâmetros de mensuração na Administração Pública: metas, índices de desempenho, remuneração variável (bônus), formas de estímulo a produtividade.

Com relação as políticas educacionais essa inflexão não se restringe a aspectos econômicos, mas expressa-se na reconfiguração profunda das finalidades e práticas da escola pública que, passou a ser pensada segundo uma lógica empresarial, focada na produtividade, na gestão por resultados e na adaptação às exigências do mercado de trabalho precarizado.

> [...] novos personagens entram em cena na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais. Ao que tudo
> indica, a ascensão das grandes corporações transnacionais — através de suas fundações, institutos e ONGs, leva a um controle cada vez mais direto da concepção, implementação e execução da
> política educacional". (Novaes; Okumura, 2021, p. 182)

·Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) consolida-se os paradigmas neoliberais e gerencialistas na Administração pública (Novaes; Okumura, 2021), o Banco Mundial influencia diretamente o conteúdo das políticas educacionais brasileiras, fomentando parcerias público-privadas, gestão por resultados, alterando o sentido das escolas públicas, controlando diretamente os sistemas educacionais. E, frente a descentralização do ensino básico, nos Estados e, principalmente, nos municípios, aliados a ausência de um corpo técnico especializado na maior parte dos municípios, abre-se espaço para privatização de processos educacionais, como: a venda de sistemas educacionais privados (apostilas, consultorias a professores e gestores escolares, entre outros serviços),

> Isto significa que a educação tem que entrar para o rol do custo-benefício e se incorporar a economia de mercado para que a qualidade da mesma venha a ser adquirida com eficiência e eficácia atreladas aos processos de globalização do capital sendo adepta as implicações e perspectivas neoliberais para o seu funcionamento (Oliveira, 2016, p.11).

A imposição da lógica do capital à escola pública reduzindo o seu papel de direito universal a um serviço cuja prestação está direcionada aos interesses do mercado. Instrumentos de controle e avaliações em largar escala, passam a ser os principais instrumentos para mensuração da qualidade da educação pública.

A atuação destes agentes do capital reforça a crença na meritocracia, a empregabilidade e o empreendedorismo frente a um processo de despolitização da educação, da perda de seu caráter formativo crítico, além de ignorar suas determinações sociais.

Diante desse cenário, emerge a seguinte problemática: de que modo as políticas neoliberais de avaliação e responsabilização, implementadas nas redes estaduais de ensino paulista sob as gestões do PSDB, impactaram a organização do trabalho escolar e os resultados educacionais?

Para responder a essa questão, este estudo toma como objetivo analisar os efeitos das políticas neoliberais de avaliação e responsabilização na educação básica do Estado de São Paulo, com ênfase nas diferenças de diretrizes entre a rede estadual vinculada a Secretária da Educação e as Escolas Técnicas vinculadas ao Centro Paula Souza.

Procedimentos metodológicos

As análises apresentadas nesse estudo, tomam como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, a fim de captar os elementos necessários para o desenvolvimento de uma análise crítica sobre o referido objeto de estudo. Foram consultadas produções acadêmicas sobre neoliberalismo, políticas educacionais e avaliação em larga escala, bem como documentos oficiais e relatórios institucionais produzidos pelo Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira (INEP), Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Centro Paula Souza e por organismos internacionais. A análise foi conduzida em perspectiva crítica, buscando evidenciar como os pressupostos do gerencialismo e da Nova Gestão Pública se materializaram nas políticas educacionais paulistas. A comparação entre a rede estadual de ensino e com o Centro Paula Souza permite identificar especificidades de cada modelo, destacando tanto convergências em relação à lógica neoliberal quanto diferenças nas formas de responsabilização e nos resultados obtidos.

Avaliações de larga escala e processos de responsabilização

A partir dos anos 1990, sob a influência de reformas educacionais alinhadas a lógica neoliberal, as avaliações externas de larga escala foram incorporadas como um dos principais instrumentos de formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais, adquirindo centralidade, sob o discurso de promover a qualidade educacional, a racionalidade e eficiência no emprego de recursos disponíveis para educação. Estas, são desenvolvidas pelo órgão gestor do sistema escolar (governo municipal, estadual e federal) ou agentes externos interessados em coletar informações a respeito, como no caso do *Programme for International Student Assessment*, o PISA; organizado pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE),

> Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem (Brasil, [2024?]).

Como podemos notar na descrição do PISA fornecida pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), as avaliações de larga escala tem a função de avaliar o estudante, mas também, direcionar as políticas educacionais, desde as suas formulações. Por sua vez, essas adquirem enorme relevância dentro da lógica neoliberal, deixando de ser meramente diagnósticas e passam a ser mobilizadas como dispositivos centrais de responsabilização (*accountability*), com foco no controle do desempenho, na prestação de contas e na indução de resultados, "[...] uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações" (Dias Sobrinho, 2002, p. 29).

Segundo Bauer (2010), o uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais passou a exercer uma função cada vez mais voltada à responsabilização institucional, em um contexto de crescente gerencialismo educacional. Nessa lógica, os dados produzidos são mobilizados prioritariamente para fins de controle gerencial, prestação de contas e direcionamento da gestão, com vistas à melhoria dos indicadores de desempenho.

Em síntese, a avaliação transforma-se em instrumento de regulação e governança educacional, sendo incorporada como elemento central nas estratégias de racionalização da gestão e de direcionamento das políticas públicas, de forma alinhada às demandas de eficiência, produtividade e competitividade impostas pela lógica de mercado, operando como ferramenta de padronização, comparação e hierarquização de desempenhos, muitas vezes sem considerar as desigualdades estruturais entre as redes, escolas e estudantes.

Segundo Gatti (2014), o campo da avaliação de desempenho escolar em larga escala ainda é muito recente no Brasil, indicando a inserção em tendência mundial de adequação dos sistemas educacionais aos preceitos neoliberais, a partir de parâmetros curriculares julgados como essenciais para inserção desses indivíduos no mercado de trabalho.

Três gerações de avaliações de larga escala

As avaliações externas no Brasil podem ser compreendidas em três gerações, sendo a primeira iniciada no final da década de 1980 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), institucionalizado em 1991 pelo Ministério da Educação para monitorar a qualidade do ensino de forma amostral e diagnóstica, sem gerar consequências diretas para escolas e professores. Esse modelo buscava apenas oferecer subsídios para compreender a evolução da educação, sem interferir no currículo, na gestão ou nas práticas docentes. Em 1995, inovações metodológicas, como a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a aplicação de questionários socioeconômicos e a ampliação da amostra para incluir a rede privada, consolidaram o desenho técnico do Saeb e sua capacidade de análise comparativa ao longo do tempo (BONAMINO; SOUSA, 2012).

> Seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares (Bonamino; Sousa, 2012, p. 377).

A implantação da Prova Brasil a partir de 2005, marca o inicio da segunda geração das avaliações de larga escala. A função diagnóstica passou a ser deslocada em direção a usos voltados ao controle de desempenho, prestação de contas e indução de políticas de responsabilização, representando uma mudança significativa na forma como os resultados educacionais passaram a ser utilizados pelas políticas públicas. Essa nova fase introduziu a divulgação pública dos resultados, a devolutiva para as escolas e o uso simbólico e social dos dados por diferentes atores da sociedade. Caracteriza por uma responsabilização simbólica ou de baixo impacto (*low stake*s), uma vez que não estabelece prêmios ou sanções atrelados diretamente ao desempenho escolar (Bonamino;Sousa, 2012).

Por meio da Prova Brasil os municípios e unidades escolares, por meio de uma abordagem censitária, tornou-se possível agregar o diagnóstico a uma dimensão de responsabilização mais visível, sem, necessariamente, vincular os resultados a mecanismos punitivos. Os dados produzidos pela Prova Brasil passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído como principal indicador nacional para monitorar metas educacionais estabelecidas entre o MEC, estados e municípios.

A chamada terceira geração de avaliações externas no Brasil se consolida em um contexto de intensificação das políticas de *accountability*, caracterizando-se por um modelo de responsabilização forte (*high stakes*), com a introdução de políticas de remuneração variável, através de bonificações ou até sanções

atreladas diretamente ao desempenho de alunos, escolas e redes de ensino, transformando os resultados das avaliações em critérios objetivos para remuneração de profissionais, reformulações curriculares e reestruturação de unidades escolares.

Avaliações de larga escala no estado de São Paulo

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996, é um dos principais exemplos de avaliações em larga escala implementadas por governos estaduais, com o objetivo de subsidiar decisões da Secretaria Estadual de Educação e articular avaliação, planejamento escolar e capacitação docente. A criação do SARESP e o direcionamento das políticas educacionais paulistas se dá em um contexto de ascensão de uma aliança política conservadora, liderada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) a partir de 1995. Durante o período de 1995 a 2002, sob a gestão da secretária de Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, ocorreram diversas reestruturações na pasta, como a descentralização, o fechamento de escolas e a implantação da progressão continuada. Segundo Jacomini, Nascimento e Stoco (2023), essa gestão foi marcada pelo autoritarismo e pela falta de diálogo com a categoria docente e demais setores da comunidade escolar.

A partir de 2000, os parâmetros de responsabilização são reforçados com a implementação do Bônus Mérito, mecanismo que oferta uma remuneração variável (bônus) aos profissionais da educação vinculada ao cumprimento de metas estabelecidas e ao desempenho escolar aferido por avaliações externas.

Anos mais tarde, a gestão que inicia no governo estadual em 2007, constata que

> [...] o propósito da melhoria da qualidade de educação pública paulista, verificada no desempenho dos estudantes nas avaliações externas, não foi atingido. Foi essa a conclusão no início da quarta gestão consecutiva do PSDB, quando a equipe da SEE-SP considerou que a gestão focalizada em resultados, com medidas de controle do trabalho docente por meio do currículo centralizado e de pagamento de bônus, não havia produzido os resultados esperados no que se refere à qualidade do ensino. (Jacomini, Nascimento, Stoco, 2023, p.11).

Diante do diagnóstico obtido, uma série de reestruturações foram implantadas a partir de 2007, institucionalização de espaços de participação da sociedade civil (alinhadas aos interesses hegemônicos) nas políticas educacionais; entre estes, a Criação do Comitê de Políticas Educacionais (CPE), responsável pela agenda e elaboração das políticas educacionais, composta por coordenadores da Secretária da Educação e com a participação de organizações da sociedade civil ou de pessoas físicas; delegação ao setor privado a coordenação de produção de material pedagógico, como ocorreu com os

Cadernos dos Estudantes do Programa Currículo de São Paulo implantados em 2009, em meio a um processo de padronização curricular, cerceamento do trabalho docente e direcionamento para preparação para as avaliações de larga escala:

> Partiu-se da pressuposição de que com o estabelecimento do currículo centralizado e das orientações, por meio dos Cadernos de alunos, professores e gestores, haveria maior direcionamento sobre o que e o como ensinar e, consequentemente, melhor aprendizagem e desempenho nas avaliações externas (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p.12).

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), em consonância com seu correlato nacional, o Ideb, reorientou o pagamento do bônus-mérito, reestruturado em 2008, aumentando o grau de responsabilização dos professores.

Nos anos seguintes foram instituídas as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAPs), caracterizadas por avaliações bimestrais elaboradas pela Secretária da Educação com o objetivo de aferir as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática e fornecer informações rápidas às escolas sobre a aprendizagem das(os) estudantes para reordenamento dos processos de ensino e de aprendizagem para a aplicação das avaliações externas, reduzindo a autonomia docente e as possibilidades de estimulo a criatividade e criticidade dos estudantes.

As políticas adotadas pelas gestões do PSDB e que vem sendo acirradas na gestão Tarcísio de Freitas (2023-2026) representam um alinhamento a agenda neoliberal e uma inflexão decisiva quanto a centralidade que as políticas de avaliação da educação básica assumem no Brasil, pois, transforma os dados das avaliações em mecanismos de controle de desempenho, reforçando uma lógica gerencial pautada na produtividade, eficiência e responsabilização individual e coletiva. Além de, cercear o trabalho do professor, promover o autoritarismo e descumprir os princípios da gestão democrática previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

O Centro Paula Souza

O estado de São Paulo conta com uma segunda rede de ensino que, atende ao nível médio e formação profissional, além de cursos superiores tecnológicos, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, vinculado atualmente à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SCTI). Está rede conta com 228 Escolas Técnicas (ETEC) e 82 Faculdades de Tecnologia (FATEC) segundo dados da instituição. Entre 1994 e 2024, o Centro Paula Souza concentrou a oferta de ensino técnico

público no Estado de São Paulo, seja em suas unidades escolares ou através de parcerias para oferta do ensino profissionalizante nas escolas da Secretária Estadual de Educação.

Chama-nos a atenção que, em meio a todo o processo de padronização curricular,´pautado nas avaliações de larga escala e, responsabilização nas escolas vinculadas a Secretária da Educação; nas escolas vinculadas ao Centro Paula Souza, observa-se maior autonomia e compartilhamento de responsabilidades. Apesar de também estarem submetido as avaliações de larga escala, aos processos de responsabilização e ao pagamento de remuneração variável, os mecanismos de controle adotados, não foram semelhantes. E, também nos chama a atenção, os resultados. Historicamente, dentro da perspectiva de ranqueamento das escolas, a partir do desempenho no Saresp, as Etec apresentaram resultados superiores. Segundo os dados do Ideb de 2023, o índice médio das Etecs foi de 5,6; superior à média nacional de 4,3 e a estadual de 4,2; e, superior à meta estabelecida pelo governo federal de 5,2 (Centro Paula Souza, 2024).

O desempenho superior desta instituição pode ser atribuído a diversos fatores, sendo um dos principais, a autonomia curricular que as escolas desfrutaram ao longo das décadas, garantindo aos professores maior autonomia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mesmo sob a influência de agentes do capital. Além disso, o processo seletivo de ingresso, conhecido como "Vestibulinho", contribui para esses resultados. Ao selecionar os candidatos com melhor desempenho, esse sistema cria uma rede de ensino seleta e restrita, o que, por sua vez, tende a impulsionar os resultados nas avaliações em larga escala.

Entre os mecanismos de responsabilização presentes na instituição, os quais acreditamos que interfiram nos resultados da instituição, há dois os quais merecem destaque: o Observatório Escolar e o Sistema de Avaliação Institucional.

O Observatório Escolar constitui-se em uma ferramenta de acompanhamento dos processos pedagógicos e organizacionais desenvolvidos dentro da unidade escolar. Trata-se de um sistema de avaliação organizacional compartilhada envolvendo a participação de todos os atores do processo escolar. Durante a realização do observatório escolar as unidades escolares devem encaminhar as evidências solicitadas a respeito de rotinas, cumprimento de prazo e desenvolvimento do Plano Plurianual de Gestão (PPG), além de visitas da equipe de supervisão para conferir *in loco* se as evidências encaminhadas previamente correspondem a realidade.

O sistema de Avaliação Institucional, atualmente, conhecido como WebSai, devido ao formato em rede adotado desde 2010 que, contribuiu para expansão da participação de toda a comunidade escolar no processo de avaliação da instituição. Estes mecanismos contribuem para a composição do *Índice Agregado de Cumprimento de Meta* (IACM), indicador utilizado para avaliar o desempenho e alcance das metas pela unidade escolar e, para realizar o pagamento de remuneração variável. Além desses mecanismos

citados, há também a consideração dos índices de alunos concluintes, taxa de evasão e o desempenho da unidade escolar nas avaliações de larga escala. Cabe ressaltar que não há uma constância nos critérios utilizados para o cálculo IACM, variando de ano a ano; entretanto, até o ano de 2022, observa-se que havia possibilidade maior de controle dos resultados por parte da unidade escolar, de acordo com o desempenho da equipe no cumprimento de prazos e processos da rotina escolar.

Considerações finais

O direcionamento de todo o processo de ensino e aprendizagem para a aplicação de avaliações externas, como mecanismo para aferir a qualidade de ensino ofertas nas escolas públicas paulistas, bem como, a padronização do currículo escolar a agenda neoliberal, vislumbrando a formação de mão de obra barata e, a consequente redução da comunidade escolar na participação e gestão escolar democrática, não produziu os resultados esperados.

A adoção de avaliações externas como instrumento para aferição de qualidade a educação públicas, delimitam esta suposta "qualidade" a critérios quantitativos é um fato questionável pela grande maioria dos pesquisadores envolvidos com esse campo. Contudo, chama-nos a atenção nesse breve estudo, é justamente, a instituição que, considerando suas particularidades e tamanho, ao contar com a autonomia para construção dos seus processos educativos, assim como, com mecanismos de responsabilização mais amplos, contou com resultados superiores à média estadual e nacional.

Reafirmando as particularidades do Centro Paula Souza, podemos concluir que está instituição, durante as gestões do PSDB, em decorrência da autonomia disponível, construiu um sistema de responsabilização compartilhado e mais amplo, no sentido de aferir qualidade, sem necessitar direcionar o currículo e processo educativo para a realização das avaliações de larga escala.

REFERÊNCIAS

BARTOLOZZI, Eliza. Atual Política Neoliberal de Militarização da Escola Pública no Brasil. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v.29, n.3, p.302-320,set./dez., 2020.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 8 out. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, [2024?]. **Programa Internacional de Avaliação do Estudantes**. Disponível em:<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BAPTISTA, Thaiana Netto Fonseca; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral . **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 11, n. 3, p. 873–891, 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. ***Resultados do Inep mostram que Etecs se destacam no ensino público de SP***. São Paulo: Centro Paula Souza, 2024. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/resultados-do-inep-mostram-que-etecs-se-destacam-no-ensino-publico-de-sp/.

CENTRO PAULA SOUZA. ***Avaliação Institucional***. São Paulo: Centro Paula Souza, [s.d.]. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/avaliacao-institucional/.

CENTRO PAULA SOUZA. ***Observatório Escolar***. São Paulo: Centro Paula Souza, [s.d.]. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/observatorio-escolar/.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. v. 2, n. 1, p. 08-26, mai. 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Iracema Santos do; STOCO, Sergio. Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e26145, 2023.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. ***Introdução à política educacional em tempos de barbárie***. Marília: Cultura Academica, 2021.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: **Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, XI, 2016, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: 2016. UFPR.

PROGRAMA ALFABETIZA JUNTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO: A INTENSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E A PERDA DA AUTONOMIA DOCENTE

Graziela Cristina de Oliveira Holmo
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Claudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
O presente estudo visa refletir sobre o Programa Alfabetiza Juntos, implementado no estado de São Paulo mediante pacto estabelecido com a Política Nacional de Alfabetização "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (CNCA). Os procedimentos metodológicos utilizados envolveram pesquisa bibliográfica documental, numa abordagem qualitativa. Os resultados revelaram que a pactuação ocorreu com todos os municípios paulistas, para que pudessem concorrer aos recursos da complementação do Valor Aluno-Ano por Resultado (VAAR), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fundeb). Esta adesão implicou a participação na Avaliação de Fluência Leitora para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, na oferta de formação continuada aos professores ministrada pelo sistema S (Serviço Social da Indústria/SESI), na utilização de material pedagógico e das plataformas educacionais Elefante Letrado e Matific. O Programa intensificou as políticas de avaliação, levando à responsabilização e à perda da autonomia docente, uma vez que o professor vem sendo "engolido", não tem voz, nem vez e assiste passivamente à carreira docente ser cada vez mais precarizada, sem que ele mesmo tenha a mínima chance de mudar essa realidade, num embate cruel e injusto com a política educacional paulista comandada pelos "reformadores empresariais". É a política do controle, em que a qualidade da educação é reduzida aos desempenhos dos estudantes nas avaliações externas e não possibilita o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e tampouco à emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetização; Políticas de Avaliação; Responsabilização.

Introdução

No ano de 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante toda a Educação Básica – ficou estabelecido que todos os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser alfabetizados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, com 7 anos de idade. A partir dessa normativa, os sistemas educacionais passaram a se organizar para o atendimento à normativa (BNCC).

Em 12 de junho de 2023, por meio do Decreto Presidencial nº 11.556, instituiu-se o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cuja finalidade, segundo a Lei, é de garantir o direito à

alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas, de forma que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano desta etapa de ensino, confirmando a idade de 7 anos para tal ação.

Diante dessas legislações definidas pelo Governo Federal, os Estados e os Municípios passaram a se organizar para o seu cumprimento. Ao mesmo tempo, o Governo Federal lança a plataforma de avaliação digital, colocando à disposição dos municípios tanto as avaliações a serem aplicadas, como uma plataforma de gestão e acompanhamento dos resultados dessas avaliações.

Tais ações do Governo Federal, em pactuação com os Estados e os Municípios, impulsionou a parceria entre os entes federados, com a intenção de alcançar as metas de alfabetização coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, cuja metodologia utilizada envolveu pesquisas bibliográficas e documentais, que subsidiaram o aprofundamento teórico, proporcionado por meio do levantamento de artigos sobre as políticas de avaliação e responsabilização. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 63), "a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, teses, etc.". A pesquisa documental consistiu na análise dos documentos relativos ao Programa Alfabetiza Juntos e demais regulamentações relacionadas à sua implementação. Conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 53) "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias".

A análise interpretativa apoiou-se nos estudos teóricos acerca da temática. Esta análise foi desenvolvida em uma abordagem que apresenta, entre outras, as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos. Nessa perspectiva, buscou-se realizar uma análise crítica das políticas de avaliação e responsabilização, de modo a elucidar suas possíveis consequências para o trabalho docente.

A Política Pública a favor da comercialização da educação.

Essa política educacional baseada no modelo Americano, reflete, segundo Freitas (2012), uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, fundações privadas, institutos e pesquisadores, que veem na iniciativa privada um modo mais adequado de consertar a educação naquele país. Ora, o que se nota é exatamente esse modelo acontecendo no estado de São Paulo.

Em nome da melhoria da qualidade da educação no Estado de São Paulo, o governo estadual que, de alguma forma, tem anuência do governo federal, juntamente com a parceria pela alfabetização em regime de colaboração (Parc), Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Instituto Bem Comum, Todos pela Educação, entre outros, decidem a forma como farão a melhoria da qualidade nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Também presentes nesta discussão estão o programa privatista que, em nome da "qualidade na educação", qualidade essa quantitativa que deixa mais à margem ainda os estudantes das escolas periféricas, de nível social mais baixos e estudantes pretos e pardos. Políticas Públicas essas que, em nome da Educação Democrática de Qualidade Quantitativa, dispensada igualmente a todos os estudantes das escolas públicas, nesse caso do estado de São Paulo, tem como objetivo justificar a privatização da educação no estado, o que, ao invés de trazer qualidade de fato, mascara ainda mais a falta de investimentos reais na educação pública de qualidade, qualidade essa que deveria ser qualitativa e não apenas um recorte quantitativo.

Corroborando essa discussão, Salgado e Souza (2020, p. 5) retratam os desafios que a educação tem em relação às políticas de devastação das diferenças, sinalizando que:

> É o processo aviltante e devastador das diferenças, em todas as suas formas de alteridade, sejam de gênero, sexuais, raciais, étnicas e etárias, posto em prática pela ditadura cívico-militar, mas tampouco inaugurado por esse regime, e ainda vigente no Brasil do século XXI, caracterizado como democracia.

O estado de São Paulo oferece material padronizado para todos os estudantes dos anos iniciais do município, há o material digital disponibilizado para ser utilizado pelo professor, e o mesmo material é levado a todos os estudantes, levando os professores a replicar conteúdos prontos e acabados, sem que de fato a docência possa acontecer com a liberdade de cátedra almejada pelos professores. Cabe destacar, ainda, as questões voltadas às diversidades sociais e culturais, nesse estado que é tão grande e tão plural. Portanto, em consonância com Fernandes *et al.* (2024, p. 11):

> Questiona-se a quem interessa uma rasa padronização dos conteúdos e metodologias em detrimento de políticas que incentivem a autonomia e o protagonismo docente, que respeitem as especificidades locais e que enfrentem o conjunto das desigualdades sociais que marcam as disparidades educacionais em nosso país.

Educação se faz com desenvolvimento pleno do estudante, oportunizando as máximas possibilidades de aquisição de conhecimentos e bens culturais, acadêmicos, sociais, tecnológicos e emocionais. Não pode ser um recorte em si só e precisa ser capaz de mudar as condições sociais de uma comunidade, a fim de promover o acesso mais democrático aos bens do capital e da cultura. Conforme afirmam Ernica e Batista (2012, p. 643): "[...] o efeito de território seria mais significativo em realidades marcadas por uma grande desigualdade socioeconômica e educacional, por uma intensa segregação sociocultural e/ou por contextos que não se consolidou um Estado de Bem-Estar capaz de universalizar direitos".

Nesta perspectiva, o Governo Estadual oferece as plataformas de leitura "Elefante Letrado" e de gamificação para aprendizagem matemática "Matific", para todos os municípios que aderiram ao programa e, consequentemente, seus professores foram obrigados a fazer uso dessas plataformas. Esses recursos, por sua vez, ingressam em todas as escolas da mesma forma, como se todas tivessem as mesmas condições, horários disponíveis e professores devidamente preparados para seu uso, no entanto, é preciso utilizá-las.

Dessa forma, ficam algumas lacunas difíceis de responder, essas plataformas necessitam de recursos como notebooks, acesso a internet, tempo e disposição do professor para atender individualmente cada estudante. Então, como desenvolver um bom trabalho se não há notebooks suficientes, quando há, nem sempre a internet tem boa conexão e ainda as dificuldades de se atender individualmente em uma aula (50 minutos) cerca de 25, 30 ou até 45 estudantes em cada turma. Como confirma Pinto (2023): "Agora é tudo no digital, e se os alunos não tiverem equipamentos, o governo (o tal elefante) compra, ou então os alunos que se virem". Reitera-se, ainda, que os professores, mesmo sem nenhuma formação para utilização da plataforma, devem cumprir as metas de utilização, sob pena de sofrer retaliações pelo não uso.

Sem mencionar os valores financeiros dispensados em nome de uma qualidade a alcançar. O Estado adquire num discurso de investimento e as redes que se organizem para implementá-los. Em consulta ao site do estado de São Paulo para pesquisar valores de aquisição das plataformas Elefante letrado e Matific, foram encontrados no pregão eletrônico de 11 de janeiro de 2024, os valores de R$ 36.228, 68 (trinta e seis mil, duzentos e vinte e oito reais e setenta e oito centavos), para aquisição da Plataforma Elefante, na consulta não ficou claro se esse valor seria anual ou mensal e, na sequência, verificou-se, no

pregão eletrônico de 28 de julho de 2023, o valor de R$ 2,70 – provável valor por aluno, pois se trata de aquisição unitária para a quantidade de 34.549.452 unidades –, o que significa R$ 93.283.520,40 (noventa e três milhões, duzentos e oitenta e três mil, quinhentos e vinte reais e quarenta centavos) de investimento apenas na Plataforma Matific. Todos esses valores podem ser consultados na transparência do Portal do Estado de São Paulo; contudo, não foi localizado o contrato com todas as cláusulas explicitadas, mas é possível mensurar o montante de recursos públicos para a Educação Pública do Estado de São Paulo sendo "despejados" na iniciativa privada. Confirmando a narrativa, Pinto (2023) relata que:

> O mais recente deles é Renato Feder, sem qualquer trajetória profissional ou acadêmica no campo da educação e cuja realização intelectual mais em evidência é o livro *Carregando o Elefante*, em coautoria com Alexandre Ostrowiecki, obra, segundo os autores, dedicada "ao dinheiro, símbolo da criatividade humana".
> [...] obviamente, tem como seu fetiche a tecnologia. E, para economizar (reduzir o peso do tal elefante), resolveu acabar com as apostilas impressas e, além disso, abrir mão do PNLD, que envia livros gratuitamente (pagos via impostos) para todas as escolas públicas do Brasil (Pinto, 2023).

Essa dinâmica chega à formação dos professores que, num primeiro momento, em 2024, foi implementada aos coordenadores que, por sua vez, replicavam a formação, podiam adequar os conteúdos em suas Unidades considerando cada território inserido; diferente do modelo atual no ano de 2025, cuja formação é realizada pelo SESI, com pauta única no Estado inteiro, diretamente aos professores, num formato de dispensa de alunos, com duração mínima de quatro horas. Dessa forma, uma pauta única chega a todos os professores do estado e dos municípios, como se todos tivessem a mesma realidade educacional, os mesmos estudantes e as mesmas condições sociais e econômicas. Os valores dessa contratação não foram encontrados nas pesquisas realizadas no portal da transparência do estado de São Paulo.

Nesse contexto, torna-se evidente que o Estado busca uma padronização de formação, material didático e plataformas digitais, sob a ótica de proporcionar a todos os estudantes conteúdos mínimos de aprendizagem em nome da qualidade educacional, com apresentação de bons resultados nas avaliações externas.

No caso em tese, não se trata de discutir a questão de uma avaliação quantitativa que possibilite retirar informações mais sintéticas para contribuir para uma política pública que traga mais qualidade à educação. Como assevera Freitas (2013, p. 349), a questão é o crescimento comercial que esse processo tem gerado no Brasil:

> Há uma gama de empresas que avaliam e uma gama de empresas que se dispõem a "consertar" aquilo que foi encontrado na avaliação. Elas representam dois segmentos do mercado... obviamente, constitui-se um poder dentro da sociedade que costuma "falar com o chefe" e não com os técnicos.

Tal ação desconsidera os profissionais da educação das secretarias municipais, assim como das escolas, supervalorizando os resultados das avaliações por si só, os quais trazem créditos às empresas educacionais que, em nome da qualidade, se utilizam desse mercado para se beneficiarem financeiramente desse processo, com a oferta dos conteúdos mínimos necessários, em nome da qualidade na Educação.

Para François Dubet (2004), a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos, da mesma forma que a preocupação social com os estudantes tem grande probabilidade de confirmar seu destino social. Dessa forma, trazer o "mínimo necessário" a todos os estudantes não favorece a qualidade pública, tampouco permite oferecer a educação de qualidade almejada. Como já sinalizado, a oferta desse tipo de educação de qualidade, comercializada pelas grandes empresas educacionais, chancelada pelos grupos de interesse e fundações educacionais, nada traz de qualidade para a educação. Tomando-se por base as discussões aqui elencadas, essa "venda" da educação de qualidade só beneficia o capital, mantendo os estudantes e, consequentemente a sociedade, em seu *status quo* vigente.

Considerações Finais

Considerando-se todas as discussões aqui trazidas, identifica-se a *accountability* forte acontecendo no estado de São Paulo, tanto na rede Estadual como nas Municipais. O Estado busca culpabilizar secretários municipais de educação, gestores e professores pelos "maus resultados" da educação paulista.

Nesse contexto, oferece a pactuação com os municípios de forma que oferta de formação continuada a todos os professores seja ministrada pelo sistema S (Serviço Social da Indústria/SESI), institui material impresso e digital, as plataformas Elefante letrado e Matific. Além disso, oferece o Prêmio de Excelência Educacional às escolas que atingirem meta definida pelo Estado, tudo em nome da melhoria da qualidade na educação.

De fato, tais ações criam uma ilusão, para a comunidade em geral e para os gestores, de esforço empreendido e comprometimento do governo estadual em melhorar a qualidade de ensino de todo o Estado, quando o que de fato se pretende é a terceirização do serviço público a um alto custo em um mercado lucrativo aos grandes empresários do ramo educacional.

E ainda o que é mais cruel, nesse contexto, pretende-se manter o *status quo* vigente, deixando a classe trabalhadora e as classes menos favorecidas da forma como sempre estiveram – a serviço do capital.

Construir uma escola de qualidade requer investimentos reais em recursos financeiros de valorização a todos os profissionais da educação e na sua formação inicial e continuada. Requer ações a

longo prazo a serem discutidas em coletivos participativos das famílias, dos profissionais e técnicos da educação, considerando a territorialidade de cada escola em cada comunidade na qual está inserida.

> Do meu ponto de vista, a consideração e interiorização destes argumentos far-nos-ia retomar a ideia de um trabalho coletivo, reflexivo e mais comprometido, contribuindo para acabar com a crescente fragmentação (solipsista) do ser humano (também professor ou professora) nas sociedades capitalistas em crise profunda (Afonso, 2012, p. 481).

Premiar as escolas por metas alcançadas aumenta o abismo entre os estudantes de nível socioeconômico menos favorecido, pretos e pardos, uma vez que as escolas que não atingem as metas não recebem os valores de investimento financeiro, o que torna as "melhores escolas" normalmente as centrais, acessadas pela população mais favorecida. Mais uma vez deixando nas periferias os estudantes marginalizados à própria sorte.

A tendência é que as "boas escolas" realizem um movimento de "expulsão dos "maus alunos", os quais acabam ficando nas "piores escolas". Assim, as escolas mais centrais – portanto, "as melhores" – selecionam o seu público e, consequentemente, tendem a alcançar as metas, ou seja, os "bons resultados" e, portanto, recebem mais investimentos; ao passo que as escolas periféricas ou "más escolas" permanecem cada vez mais à margem da sociedade, pois, para elas, continua sendo ofertado o mínimo, de modo que nem o mínimo é capaz de acontecer nessas instituições.

Ainda nessa discussão cabe observar a figura do professor sendo "engolido" por essa manobra do capital, o qual não tem voz, nem vez e assiste passivelmente à carreira docente sendo cada vez mais precarizada, sem que ele mesmo tenha a mínima chance de mudar essa realidade, num embate cruel e injusto com a política educacional paulista comandada pelos "reformadores empresariais".

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 jul. 2025.

BERTAGNA, R. H. *et al*. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020.

BONAMINO, A. e SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Regras da complementação VAAF, VAAT e VAAR da União ao FUNDEB**. Nota Técnica, Brasília, n. 3, p. 2-12, abr. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666 maio/ago. 2012.

FERNANDES, M. J. S. *et al*. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 29, p. 1-13, 2024. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/8824/10799. Acesso em: 01 ago. 2025.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43 n. 148 p. 348-365 jan./abr. 2013.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle 2014, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005.

PINTO, J. M. R. E respeitem a rede estadual de São Paulo! **Jornal da USP**, Ribeirão Preto, 11 ago. 2023. Disponível em https://jornal.usp.br/artigos/e-respeitem-a-rede-estadual-de-sao-paulo/. Acesso em: 11 jul. 2025.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. O desaparecimento social das diferenças nas políticas de exceção: vidas e memórias de crianças e mulheres para a reinvenção de uma educação democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, ago./set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Bolsa Eletrônica de Compras. Pregão Eletrônico nº **078/CITEM/2023, Processo nº 015.00429371/2023-04**. Constituição de sistema de registro de preços para a prestação de serviços não contínuos de fornecimento de licenças de acesso à plataforma de aprendizagem com foco em alfabetização e leitura, no modelo Software as a Service (SaaS). São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.bec.sp.gov.br/bec_pregao_UI/Ata/becprp17001.aspx?Ab4mX5TuIEKJnglhEQvMf4IZ1Dcf5%2FCOxUr72VcGpwzjVbVZJrUetc3TRMzppMgq. Acesso em: 12 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Bolsa Eletrônica de Compras. Pregão Eletrônico nº **54/00003/23/05, Processo nº 54/00003/23/05**. Contratação de empresa especializada para locação de licença de Plataforma

Digital de Matemática, com uso de Jogos educativos, incluindo implantação da solução, capacitação de educadores, suporte aos usuários e estruturação tecnológica para atender alunos dos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos da rede pública estadual ensino do Estado de São Paulo, durante o período de 18 (dezoito) meses, conforme Especificação do Termo de Referência. São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.bec.sp.gov.br/bec_pregao_UI/Ata/becprp17001.aspx?sioq2EPx%2BIGSIROVWeCAigWAKyr%2F9d7gOp1wov2r%2FLV0uZd2PL4e2kLHIiecfw8N. Acesso em: 12 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024**. Institui o Programa Alfabetiza Juntos SP e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2024. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2024/decreto-68335-20.02.2024.html. Acesso em: 09 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 116, de 8 de novembro de 2021. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e a aplicação dos instrumentos de avaliação externa em 2021. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção I: Poder Executivo, São Paulo, v. 13, n. 214, p. 26, 10 nov. 2021. Disponível em: https://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/Resolucao_SARESP_2021.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

ÉTICA E EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE: indagações sobre possíveis contribuições nos desafios contemporâneos

Deusilande Muniz Deusdará Luz
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO

A sociedade atual enfrenta múltiplos dilemas e precisa de discussões sobre valores diante da diversidade existente, em que a filosofia de Nietzsche pode ajudar a pensar a educação e a ética e trazer discussões que enriqueçam o entendimento a respeito dos desafios contemporâneos, despertar novos questionamentos. Portanto, o estudo explora a riqueza filosófica de Nietzsche e suas contribuições para a ética e educação intencionando contextualizá-las com os desafios da contemporaneidade. Assim, o estudo tem como objetivo investigar as perspectivas éticas e educacionais que podem ser compreendidas na filosofia de Frederick Nietzsche, averiguando suas possíveis contribuições para enfrentar os desafios éticos e educacionais da sociedade contemporânea. O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica e pode concluir que a filosofia nietzschiana a respeito de ética e educação, percebe-se que Nietzsche sempre foi crítico nestes campos, portanto ele acaba por estimular este pensamento nas pessoas, em que os sujeitos precisam refletir sobre seus valores e assumirem as suas responsabilidades pelas escolhas morais que fazem. Dessa forma, a sua contribuição para educação seria justamente uma educação baseada na autonomia, em que fosse estimulado o pensamento crítico do sujeito, o que contribui também para uma formação ética. Nietzsche também propõe a valorização da vontade de poder isso incentiva uma educação em que a criatividade assume papel primordial, ainda mais se considerar o fato de que a sociedade é dinâmica e muda constantemente, sobretudo, pela evolução das tecnologias.
Palavras-chave: Nietzsche; Ética e Educação; Moral e Cidadania.

ABSTRACT

The current society faces multiple dilemmas and needs discussions about values in the face of the existing diversity, in which the philosophy of Nietzsche can help to think about education and ethics and bring discussions that enrich the understanding about contemporary challenges, awaken new questions. Therefore, the study explores the philosophical richness of Nietzsche and his contributions to ethics and education intending to contextualize them with the challenges of contemporaneity. Thus, the study aims to investigate the ethical and educational perspectives that can be understood in the philosophy of Frederick Nietzsche, investigating their possible contributions to face the ethical and educational challenges of contemporary society. The study was carried out through bibliographical research and can conclude that the Nietzschean philosophy about ethics and education, it is perceived that Nietzsche has always been critical in these fields, so he ends up stimulating this thinking in people, in which the subjects need to reflect on their values and assume their responsibilities for the moral choices they make. Thus, its contribution to education would be precisely an education based on autonomy, in which the subject's critical thinking was stimulated, which also contributes to an ethical formation. Nietzsche also proposes the valorization of the will to power that encourages an education in which creativity assumes a primordial role, even more if we consider the fact that society is dynamic and constantly changes, above all, by the evolution of technologies.
Keywords: Nietzsche; Ethics and Education; Moral and Citizenship.

Introdução

A vida contemporânea requer que as pessoas respeitem limites nem sempre claros, que convivam de maneira respeitosa para que possam consagrar seus direitos, que foram conseguidos durante um longo percurso histórico. Quando se discute a sociedade atual, um dos pontos chaves para pensar o ser humano e sua dignidade, diz respeito à cidadania, inserida na compreensão de que todos têm direitos e que é preciso respeito aos mesmos para que seja possível exercer plenamente o papel de cidadão na sociedade. Certamente, a noção de cidadania também implica o cumprimento relativo a deveres.

Os direitos sociais completam a noção de cidadania, como uma participação democrática na política também é fator relevante para o exercício da cidadania. Ela é um desejo das sociedades e algo que vem sendo buscado ao longo do tempo. Assim, para que haja cidadania, seu exercício, é essencial a educação, uma prática social que é essencial para o desenvolvimento das sociedades, com base no desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências.

Acredita-se que é de grande importância promover um debate em que se contextualize e correlacione ética, educação e cidadania, considerando a vida das pessoas, os desafios que enfrentam na contemporaneidade, em que a educação é um caminho para a cidadania. Ambas são fundamentais para que princípios inerentes à dignidade humana sejam cumpridos. É preciso buscar discutir a cidadania como um fim visado e observar sua importância, bem como sua relação com a ética e com a educação.

Assim, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a filosofia de Nietzsche em relação à ética e educação podem contribuir para o enfrentamento dos desafios que se apresentam à sociedade contemporânea?

Dado este problema de pesquisa, o estudo tem como objetivo investigar as perspectivas éticas e educacionais que podem ser compreendidas na filosofia de Frederick Nietzsche, averiguando possíveis contribuições para enfrentar os desafios éticos e educacionais da sociedade contemporânea.

De maneira específica, o estudo procura discutir percepções a respeito de ética em importantes estudiosos do tema, abordar ética e educação, assim como moralidade e valores em Nietzsche e refletir como a ética e a educação na perspectiva deste filósofo ajuda a pensar os desafios enfrentados na contemporaneidade.

A justificativa para este estudo está no fato de que a sociedade contemporânea passa por questionamentos éticos e educacionais desafiadores. Como a abordagem de Nietzsche acerca da moralidade, de valores, conhecimento e formação do indivíduo é original e provocativa, a obra de Nietzche permite pensar a cultura, a sociedade e a natureza humana e, por ser um dos filósofos mais

influentes da história, suas concepções sobre a cultura são relevantes para debater o campo da ética e educação.

A sociedade atual enfrenta múltiplos dilemas que suscitam discussões sobre valores relativos à diversidade existente, que a filosofia de Nietzsche pode ajudar a pensar. A educação e a ética requerem discussões que enriqueçam o entendimento a respeito dessa diversidade, que despertem novos questionamentos sobre o ser social. Portanto, o estudo explora a riqueza filosófica de Nietzsche e suas contribuições para a ética e educação intencionando cotejá-las com os desafios da contemporaneidade.

O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, incluindo as obras do filósofo alemão e outros importantes filósofos que trataram da temática ética, bem como estudos contemporâneos sobre o tema.

Ética e Educação a partir da Filosofia de Nietzsche: um olhar sobre a contemporaneidade

Discussões sobre ética: percepções acerca de ser ético em sociedade

Ética é um assunto amplamente debatido no campo filosófico, assim como em outros campos. Estudada desde a Grécia Antiga, ela se dedica à discussão sobre os problemas que envolvem a moral, ou seja, toma o homem em sociedade como seu objeto central. A ética considera, dessa forma, o homem em um discurso político e moral que diz respeito à sua inserção no meio social. Destarte, a ética teoriza o sentido de sua vivência homem em relação

com seu semelhante e a finalidade de sua vida. Por isso, está na essência do tema a questão do bem e do mal, o valor da consciência moral e a adequação social de suas condutas (Ferreira, 2008).

Dessa forma, cabe salientar que em diferentes épocas, diversos filósofos discutiram a respeito da ética e a entenderam filosoficamente de modo diferenciado, cada um atribuindo-lhe peculiaridades diversas, ainda que se admita um denominador comum. Assim, no debate sobre a ética surgiram conceitos diferentes, formulados por importantes filósofos que deixaram um legado sobre a mesma e que serve de base para discussão da ética na sociedade atual. Dentre os quais Aristóteles (2002 e 1960), com sua concepção sobre a ética e valores com base na noção de moderação como princípio para a formação do cidadão.

Para Aristóteles a tarefa da ética é ensinar bons costumes, baseado no bom carácter. Ela, portanto, engloba a moral e vai além, uma vez que a moral apenas se ocupa das ações humanas segundo os costumes. Apesar disso, a ética não nega a importância do hábito. Não nascemos virtuoso ou vicioso por natureza.

Adquire-se as virtudes éticas por meio de uma prática de vida, de exercícios contínuos; a tarefa da ética consiste em tornar essas práticas um hábito. Tornando-se virtuoso quando busca-se agir sempre de modo racional e equilibrado, sem cairmos no excesso ou na falta. Agir de modo excessivo é um vício, assim como agir pouco ou deixar de agir.

Segundo Valls (1994) a ética não é algo fácil de se explicar, de maneira tradicional ela é entendida como um estado, ou reflexão, científica ou filosófica, mas, também, é compreendida como a própria vida, considerando os costumes tidos como corretos. Assim, as questões relacionadas a ética surgem no dia a dia.

Nesse sentido Marcondes (S/A) comenta que a ética diz respeito à nossa experiência com o cotidiano, o que nos leva à reflexão sobre os valores que adotamos, o sentido de nossos atos e a maneira como praticamos nossas ações. "A palavra "ética" origina-se do termo grego *ethos*, que significa o conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade ou cultura" (Marcondes, S/A, p. 2).

Para Vázquez e Sanz (1990) a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens e da sociedade, uma ciência sobre a forma específica de comportamento humano. É a ciência da moral, não é a moral, mas explica a moral e como esta se efetiva.

Assim, a ética está relacionada à reflexão do que é bom ou mau, do certo e do errado, o que é permitido e o que é proibido. Considerando que o ser humano pode agir de várias maneiras, mas que é cobrado a agir de forma ética. Os valores éticos, contudo, estão relacionados à realidade social determinada em que o sujeito vive e o que é considerado ético em um contexto pode não ser considerado em outro, daí apresenta-se a complexidade da ética.

A ética é determinada pela lei e pelos costumes, bem como hábitos e virtudes. Nesse contexto, uma boa conduta, uma conduta adequada, pode ser alcançada através da educação, em que o processo educacional é capaz oferecer ensinamentos que orientam os julgamentos e decisões dos indivíduos na sociedade em que vivem, levando-os a fazer as melhores escolhas. Assim, a educação visa a fazer do homem um bom sujeito.

Desse modo, a educação conduz o ser humano a agir em conformidade forma ética da sociedade em que vive, buscando fazer com que este compreenda sua responsabilidade por suas atitudes, à medida em que, também, age de forma livre e autônoma.

Considerando filósofos que pensaram a respeito da ética, Ernst Tugendhat (1996) em suas lições sobre ética, toma ética e moral como termos intercambiáveis, não se apresentando necessária a distinção entre ambos. Moral pode ser entendida como aquilo que precisa ser seguido, normas prescritas, moral é

um comportamento altruísta, é aquilo que uma pessoa acredita que deve fazer, que deve seguir, o seu dever, sua obrigação.

Para Tugendhat, as normas morais se encontram na palavra dever, de como a pessoa tem de agir. O autor acaba por fazer comparações entre o emprego de palavras como o "ter", no sentido de ter de fazer algo, ou na condição de humilhação por não ter como fazer. Dessa mesma maneira, entram em cena as palavras bom e ruim que, assim como ter, são empregadas de modo relativo. Algo é bom mediante um objetivo, ou é bom ou ruim para alguém, ou é bom apenas de alguma maneira.

Essa discussão em torno do emprego de tais palavras serve de subsídios para a discussão acerca de um critério para juízos morais, que é um critério profundamente enraizado na linguagem, em o ter de fazer prático ou expressão valorativa de bom ou ruim mostram que a definição de moral e seu emprego caminham no mesmo sentido, condição na qual os sentimentos morais são construídos exatamente na base de juízos acerca do que é bom ou ruim. A base de juízos formulada por Ernst Tugendhat (1996) é exatamente a mesma sobre a qual se constroem esses afetos.

A moral é um limite imposto a todos mutuamente, são normas da sociedade cuja aceitação ocorre quando elas são justificadas como razoáveis. É, portanto, preciso um valor afetivo em relação às normas. Desse modo, a autonomia moral só pode ser entendida com base na reciprocidade e na justificação.

Considerando o exposto, a sociedade apresenta normas que impelem ao cumprimento dos valores morais nas diferentes esferas da vida social. As primeiras delas são as normas civis e criminais, punidas pelas normas legais. As normas próprias dos costumes têm como sanção uma pressão social difusa.

Conclui-se, a partir de Ernst Tugendhat (1996) que é difícil (talvez nem seja desejável) chegar a um parecer definitivo acerca do que vem a ser juízo moral e obrigação moral, uma vez que estão imersos em diferentes perspectivas e que possibilitam um olhar diferenciado, em distintas sociedades. Portanto, moral e ética não podem ser dissociadas do contexto.

Todos na sociedade têm normas para seguir, embora alguns escolham desrespeitar as mesmas, numa condição em que cada um está disposto a aceitar uma norma, desde que o outro também a aceite e, assim, estas normas precisam ser justificadas. É preciso que haja um afeto em relação as normas morais, uma capacidade que inteiramente humana de se ligar uns aos outros por laços de reciprocidade. O que podemos observar no texto é que chegar à concepção de moral é algo difícil, pois depende de um julgamento daquele que julga o que é certo ou que não é, o que é bom ou ruim, o que certamente pode causar conflitos e embates que não cessam.

Com interesse de examinar a relação entre ética e educação em Nietzsche e como essa relação ajuda a pensar os desafios contemporâneos, considera-se que o filósofo realizou uma abordagem crítica à moralidade tradicional; crítica expressa em conceitos como os de vontade, de poder e sua perspectiva a respeito da formação do sujeito, de maneira tal que suas ideias oferecem possibilidades de interpretação no campo da ética e da educação atual. Considerando que o mundo atual é marcado pela globalização e por seus efeitos, pela diversidade manifesta em uma série de dilemas e complexidade que envolvem o mundo contemporâneo, a filosofia de Nietzsche pode ser útil.

Clark (2017) acredita que a contribuição mais notável de Nietzsche para ética foi a sua autoproclamada negação da moral, não negando que a moral disponha de uma boa razão para reivindicar sua adesão, mas insistindo que ela é nociva e deveria ser superada. Negando tanto autoridade, quanto o valor da moral existente. De modo que ele acreditava em diferentes espécies de valores, apontando um olhar diferente para analisar a moral a partir de que não se siga a moral antiquada, mas sintetizando esta noção em novas maneiras, indicando novas possibilidades, conforme o caminho que se percorre.

Para Nietzsche motivações e interesses sempre estão ocultos em valores e moral, por isso, não podem ser tidos como absolutos, aceitos como verdades estabelecidas, considerando apenas o bem e o mal genericamente. Assim, não pode haver conceitos absolutos, inquestionáveis, as pessoas não podem agir da mesma forma diante de quaisquer situações, pois há fatos que não as representam. É assim que a educação pode ser vista a partir de Nietzsche, pois aulas, saberes pré-definidos, como um único modelo humano condizente com verdades dominantes não formam um cidadão crítico, criativo e que tenha autonomia para julgar a variedade de situações com a qual se defronta. (Machado, 2017).

Inclusive, Nietzsche destaca que os valores não caíram prontos do céu, sendo fruto de influências históricas. Influenciados pelos acontecimentos, os valores não devem ser postos como absolutos e devem continuar sendo influenciados pelo que acontece no momento. Por isso, tem-se a possibilidade de pensar que na contemporaneidade os valores podem ser modificados, pois se ajustam às condições atuais e mutantes, já que são frutos da história.

> [...] os valores possuem, portanto, uma história com relação à sua emergência, não foram fixados em uma origem. Pensando no ensino de Filosofia, podemos conceber a aula de Filosofia como o momento que possibilita ao estudante do Ensino Médio pensar sobre seus valores, interrogando-se de que maneira esses valores foram constituídos (Gabriel; Baccon; Silva; 2016).

Da perspectiva de Nietzsche, a educação deve ser estimulante, baseada no diálogo, formando um ser humano com poder transformador, acumulando forças físicas intelectuais. Acesso ao estudo, à cultura e à leitura, para agir de acordo com o que a realidade impõe e conseguir, assim, ser um agente transformador (Machado, 2017).

Desse modo, a sociedade contemporânea é diversa, o que significa que valores e crenças que nela vigem também são, de modo que não se pode somente conceber tais valores e crenças como princípios éticos tradicionais engessados, pois existe uma pluralidade de perspectivas, em que a ética cotidianamente se defronta a essa pluralidade.

Como Nietzsche criticou a moralidade tradicional, sua crítica aplicada ao exame do contexto contemporâneo permite perceber a existência de valores que, confrontados com a visão tradicional de moral, geram crises e levam as pessoas a questionarem o sentido de suas vidas. Em um mundo também permeado por novas tecnologias, isso faz surgir dilemas éticos constantes, sobretudo, quando se fala de inteligência artificial, redes sociais, dentre outros temas.

Eis o que Nietzsche traz sobre a moral

> Todo o respeito, pois, pelos bons espíritos que possam reinar nesses historiadores da moral! Mas o que é certo, infelizmente, é que o próprio *espírito histórico* lhes falta, que eles foram desamparados precisamente por todos os bons espíritos da história! Todos eles pensam, como já é velho uso de filósofos, de modo *essencialmente* a-histórico: disso não há dúvida nenhuma. A incompetência de sua genealogia da moral vem à luz logo no início, quando se trata de averiguar a proveniência do conceito e juízo "bom". "Temos na origem" – assim decretam eles – ações não egoístas, louvadas, e denominadas boas por parte daqueles a quem foram demonstradas, portanto, a quem foram úteis; mais tarde, temos essa origem do louvor *esquecida,* e ações não egoístas, simplesmente porque *habitualmente* eram louvadas como boas, sentidas também como boas – como se fossem em si algo de bom (Nietzsche, 1978, p. 299).

Assim, não se pode definir a moral como algo imutável, assim como o bem e o mal. Essas noções têm sua origem em ações que as reproduzem, de modo que as mudanças que ocorrem ao longo do tempo afetam a moral, assim como a compreensão do bem e do mal, o que impõe considerá-los nos novos contextos em que se apresentam.

Na diversidade sociedade contemporânea, os dilemas éticos não podem ser vistos sob o prisma genérico de bem e mal, pois os indivíduos têm vontades que os levam a construir novos valores. Por isso, Nietzsche enfatizou que a autonomia do indivíduo e sua capacidade lhe permite criar seus próprios valores. Assim, sua ética partiria da autenticidade da responsabilidade pessoal.

Concebendo, dessa forma, a filosofia nietzschiana a respeito de ética e educação, percebe-se que Nietzsche sempre foi crítico nestes campos. Portanto, sua filosofia tem o potencial de estimular este

pensamento nas pessoas, em que os sujeitos precisam refletir sobre seus valores e assumirem as suas responsabilidades pelas escolhas morais que fazem. Dessa forma, a sua contribuição para educação seria justamente uma educação baseada na autonomia, em que seja estimulado o pensamento crítico do sujeito, o que contribui também para uma formação ética.

Nietzsche também propõe a valorização da vontade de poder, o que tem o potencial de incentivar uma educação em que a criatividade assume papel primordial, ainda mais se se considera o fato de que a sociedade é dinâmica e muda constantemente, sobretudo, pela evolução das tecnologias.

Em uma sociedade diversificada, a ética está desafiada a pensar as diferenças e promover respeito. A sociedade atual é permeada por desafios éticos que, também, desafiam conceber uma educação que compreenda o seu tempo e as especificidades que a contemporaneidade traz. As possibilidades que partem da reflexão de Nietzsche é o questionamento da moralidade e, assim, a formação de indivíduos autônomos, críticos e responsáveis, assim como criativos em uma sociedade complexa cuja busca por coesão desafia a coerência diante de tantas pluralidades.

Metodologia

A pesquisa é de natureza preliminar, pois tem como foco compreender um assunto sem, contudo, resultados conclusivos. De modo, que sua intenção é contribuir para o conhecimento científico do tema. (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 34). Assim, trata-se da análise de material bibliográfico, como livros, revistas, artigos científicos, teses de mestrado e doutorado, dentre outros. Conforme verifica Gil (2002, p.44):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p.44).

A revisão de literatura refere-se ao estudo do material bibliográfico no que diz respeito ao tema desta pesquisa, buscando alcançar os objetivos constantes, visando a apresentar resposta ao problema de pesquisa lançado.

Por ser uma investigação bibliográfica, será tratada como uma pesquisa qualitativa, no sentido de que "se dedica ao estudo de fenômenos em que a quantificação não é apropriada; ou em que não seja conveniente reduzir o objeto estudado a variáveis e padrões de medida, seja por natureza particular ou sua especificidade" (Birochi, 2015, p. 54).

Sob o ponto de vista dos objetivos de uma investigação exploratória, procurar-se-á aprofundar a compreensão sobre o assunto, de forma a permitir sua definição e seu delineamento em conformidade com os desafios contemporâneos. Assim, para facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto, considera-se que nesse tipo de estudo, a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos (Prodanov e Freitas, 2013, p. 52).

Resultados

A sua contribuição de Nietzsche para educação seria justamente uma educação com base na autonomia, em que seja estimulado o pensamento crítico do sujeito, o que contribui também para uma formação ética. Ele também propõe a valorização da vontade de poder, o que tem o potencial de incentivar uma educação em que a criatividade assume papel primordial, ainda mais se se considera o fato de que a sociedade é dinâmica e muda constantemente, sobretudo, pela evolução das tecnologias.

As possibilidades que partem da reflexão de Nietzsche é o questionamento da moralidade e, assim, a formação de indivíduos autônomos, críticos e responsáveis, assim como criativos em uma sociedade complexa cuja busca por coesão desafia a coerência diante de tantas pluralidades.

Considerações finais

Dado o que foi discutido acima a respeito da relação entre ética, educação e cidadania, percebe-se que uma compreensão plural da ética é uma condição necessária para a vida na sociedade moderna. A mesma medida observada para a educação, é necessária para que se efetive a cidadania, contribuindo para a formação de um sujeito ético, pois traz ensinamentos a respeito de regras, condutas, certo, errado o que é proibido e o que convém a uma esfera pública plural.

A educação é um processo de constituição do sujeito, o que sempre supõe uma ética, uma maneira de fazer as melhores escolhas considerando a pluralidade da realidade social. Assim, embora uma sociedade mais justa e igualitária não conste entre as preocupações de Nietzsche, sua filosofia pode ser apropriada com este fim político à medida que os atos individuais são concebidos como baseados numa ética plural, o que supõe uma ideia de igualdade como denominador comum, sob pena de entrar em contradição se se despreza esse denominador.

Quando se considera a questão da educação e da ética a partir da perspectiva de Nietzsche é possível compreender que o filósofo criticou muito a moral, os valores, isso porque ele acreditava que estes não eram imutáveis, que foram criados ao longo da história e, portanto, é possível questionar os valores questionar a moral, sobretudo, quando se olha para a sociedade atual. Assim, a educação precisa formar cidadãos críticos e conscientes, e para isso é necessário que estes reflitam e ajam de forma ética, considerando que para tanto é preciso pensar a diversidade e a pluralidade atual. Os valores e a moral existentes, em conformidade com a reflexão desenvolvida, não podem simplesmente ser apenas seguidos como foram historicamente criados, pois se a sociedade se modernizou, diferenciando-se internamente, também a ética necessita acompanhar essa evolução.

Assim, o pensamento de Nietzsche ajuda a evidenciar que é desafio posto à educação é formar sujeitos capazes de indagar, de fazer questionamentos e de modificar antigas crenças e valores, de acordo com os dilemas e problemas que a sociedade atual apresenta.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Edipro. São Paulo. 2002.

_____. **A Política**. São Paulo: Atena Editora, 1960

BIROCHI, Renê. **Metodologia de estudo e pesquisa em administração.** Florianópolis:

Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2015.

CLARK, Maudemarie. A contribuição de Nietzsche para a ética. Dossiê "Nietzsche e as tradições morais", parte II. **Cad. Nietzsche**. 38 (3). Dez. 2017.

GABRIEL, Fábio Antonio; BACCON, Ana Lúcia Pereira; SILVA, José Carlos da. Ensino de filosofia em perspectiva: contribuições de Nietzsche, Deleuze, Guattari e das diretrizes curriculares de filosofia do estado do Paraná. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 216-240, set./dez. 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, João Luís de Almeida. **Nietzsche e a educação.** 2017. Disponível em: https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/inspiracao/a/121/nietzsche-e-a-educacao. Acesso em: 05.ago.2023.

MARCONI, MA.; LAKATOS, EM. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Ética de Platão a Foucault.** Zahar. S/A.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética.** Editora Brasiliense. 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez; SANZ, Patricio. **Ética.** Rio de Janeiro: editora civilização brasileira S.A. 1990.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética.** Tradução do grupo de doutorandos do Curso de PósGraduação da UFRGS, revisão e organização da tradução de Ernildo Stein e Ronai Rocha. Petrópolis: Vozes, 1996.

HIGIENE BUCO-DENTÁRIA E SAÚDE ESCOLAR: A INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SÃO PAULO (1911-1916)

Julia Gaiotti Boaiani
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO

Neste projeto apresentam-se as etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a higiene buco-dentária nas escolas do estado de São Paulo, entre 1900 e 1930. Dialogando com o crescente interesse da história educação, tem-se como objetivo geral compreender como a higiene buco-dentária foi propagada e efetivada nas instituições escolares paulistas no início do século XX; especificamente, pretende-se mapear a documentação existente sobre o tema, reunir e digitalizar fontes, além de analisar dados sobre a presença de gabinetes dentários nas escolas a partir dos *Annuários do Ensino* e dos *Relatórios dos Delegados de Ensino*. Como recorte cronológico, definiu-se o período entre 1911 e 1916, que corresponde à criação e atuação predominante da Inspetoria Médico-Escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa, será realizado um mapeamento de fontes mediante procedimentos de localização, reunião, recuperação e seleção de documentos e de bibliografia especializada, com destaque para o Arquivo do Estado de São Paulo. Com o desenvolvimento da pesquisa, espera-se analisar as características da educação higienista buco-dentária no período, identificando formas de implementação e os discursos que legitimaram tais práticas no espaço escolar. Pretende-se, desse modo, contribuir para a escrita da história da educação e da saúde escolar no estado de São Paulo e para a constituição de um acervo de pesquisa acessível a estudiosos interessados na temática, por meio da catalogação e da reunião de documentos.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Higiene; Saúde Buco-Dentária

Introdução

O objetivo desta pesquisa é investigar a higiene buco-dentária em um contexto de como foi propagada, efetivada e realizada nas escolas do estado de São Paulo no início do século XX. Segundo Faria Filho (1998), a educação primária era defendida pelos republicanos como meio de fomentar o progresso na República e no meio social, dessa forma produzindo mão de obra para o mercado de trabalho. Os grandes edifícios escolares também eram vistos como marco desse movimento progressista no Brasil que acabara de ser promulgado como República. A escola era concebida como um serviço de modificação cultural. Por refletir a própria sociedade, assumia também a responsabilidade de reproduzir, naquele período, os aspectos sociais, políticos e econômicos que a constituíam.

Tendo em vista esse caráter progressista, grandes monumentos são construídos para abrigar escolas, dessa forma projetando a grandiosidade do que era o movimento da Escola. Bencostta e Braga

(2011) dizem que além do estrutural as condições higiênicas foram levadas em consideração no que se diz respeito ao clima, relevo, localização se era ou não próxima de locais tidos como insalubres para estarem próximos a escolas como cemitérios e indústrias. Nessa perspectiva, a higiene e educação se integram com um discurso higienista que segundo Rocha (2003) a educação sanitária tinha como seu instrumento a higienização da população tendo como objetivo central a formação da consciência sanitária.

Nesse sentido, vem ganhando valor aquilo que Rocha (2003) denomina de *consciência sanitária* que envolve toda a ideia do criar uma cultura com bons hábitos e o progresso cívico.

> A formação de novos agentes e a difusão da educação sanitária tornam-se, pois, imperativos, cuja desconsideração contribuiria para transformar a higiene em mero conjunto de prescrições, em relação às quais a população permaneceria impermeável. (ROCHA ,2003, p. 125)

Conforme aponta Rocha (2003), o ensino da higiene era considerado mais eficaz quando direcionado às crianças, em detrimento dos adultos. Tal escolha se justificava pelo fato de estarem imersas em um ambiente institucional capaz de não apenas transmitir normas, mas sobretudo de disciplinar e consolidar hábitos voltados à preservação da saúde individual e coletiva. Como exemplo, Oriani (2021; 2022) destaca que eram disseminadas Cartilhas de Higiene que abordavam temas como higiene das mãos e dos dentes, além de hábitos de asseio pessoal, como tomar banho, cuidados com doenças infecciosas e a importância de ter e manter hábitos saudáveis. A autora afirma:

> Sobre as orientações acerca da higiene, tais documentos previam a inspeção médica escolar a partir de exames individuais voltados às crianças de modo a levar em conta aspectos como visão, audição, dentição e faculdades mentais. (Oriani, 2021, p. 5).

Rocha (2003) também traz sobre essas propagandas:

> Dispositivos de normatização pedagógica e, ao mesmo tempo, suporte material de práticas escolares, os impressos foram interrogados buscando-se produzir uma inteligibilidade sobre os processos de produção, circulação, imposição e apropriação de um conjunto de saberes, cuja difusão tinha em vista tornar legítimas novas formas de viver a vida cotidiana e, na mesma medida, eliminar os modos e costumes populares, doravante considerados como arcaicos, viciosos e anti-hifiênicos. (Rocha, 2003 p.17)

Tendo em vista essa propagação dos ideais higienistas podemos demonstrar como a ciência e a arte caminharam juntas, com objetivo de promover a saúde pública, prevenção de doenças promovendo uma reconfiguração da saúde se inserindo no âmbito escolar. (ROCHA, 2003)

A introdução da odontologia escolar também pode ser compreendida como parte do processo de legitimação da profissão odontológica no Brasil. Ao se inserir no espaço escolar, dentistas, principalmente mulheres, buscavam seu lugar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que reforçavam o papel da

escola como lugar de aplicação de saberes médicos e pedagógicos. Essa aproximação entre ciência, saúde e educação conferia maior robustez ao discurso higienista e ampliava seu alcance sobre a infância.

Apesar da relevância atribuída à saúde buco-dentária, sua efetivação enfrentava inúmeros obstáculos. Muitas escolas não possuíam salas adequadas para instalar gabinetes dentários, e os profissionais responsáveis precisavam se deslocar entre diferentes unidades, o que tornava o atendimento irregular. Essa precariedade revela não apenas os limites materiais da política educacional do período, mas também as tensões entre o discurso higienista e a prática cotidiana.

No ideário republicano, o corpo infantil era entendido como patrimônio da nação, cabendo ao Estado preservá-lo e fortalecê-lo. A ênfase na higiene bucal, portanto, não se limitava ao cuidado com os dentes, mas representava parte de um projeto maior de constituição de cidadãos saudáveis, produtivos e moralmente disciplinados. Nesse sentido, as práticas odontológicas escolares podem ser lidas como uma faceta do projeto de modernização e progresso defendido pelas elites republicanas.

A introdução dos serviços odontológicos nas escolas deve ser compreendida também como parte do processo de centralização do Estado paulista na organização da educação e da saúde pública. Através da inspeção médica e da criação de órgãos específicos, como o Instituto de Inspeção Médica Escolar (IME), buscava-se controlar de maneira sistemática a infância, tanto em sua formação intelectual quanto em seu desenvolvimento físico. Os gabinetes dentários, nesse contexto, representavam a materialização da presença estatal sobre os corpos infantis.

No Anuário de Ensino de São Paulo de 1917 há alguns dados sobre o que eram realizados nesses gabinetes:

> Exames estomatologicos: 1.486; remoção de tartaro, 1.409; avulsões dentarias, 8.137; obturações radiculares, 683, extirpações de polpas affectadas, 774; tratamento de fistulas, 63; obturações coronarias, a cimento, 7.240; restaurações coronariais, a cimento, 715; obturações a gutta-percha, 828; tratamento de estomatites 155; curativos de odontalgias, 2.683; abscessos lancetados, 145; polimentos dentarios, 1.470; total das intervenções, 25.788. (São Paulo, 1917, p. 395)

No que se refere às inspeções, Oriani (2021) aponta tratar-se de um serviço instituído de forma burocrática. Nesse contexto, merece destaque o papel desempenhado pelo Instituto de Inspeção Médica Escolar (IME), órgão fundamental para a efetivação dessas práticas tanto na capital quanto no interior do estado. Nessas inspeções eram avaliados alguns aspectos que Oriani (2021) traz sobre a ficha presente no *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo* demonstra que a "inspeção dos fâneros, nariz, narinas, sistema nervoso, boca, dentição, acuidade visual, capacidade respiratória entre outros." (São Paulo, p .11).

A Inspeção Médica Escolar é partida a partir da reforma do Código Sanitário do Estado em 1911 e visava nesse enfrentamento de enfermidades da época e buscava levar informações da orientação da situação e construção dos prédios escolares, mobiliário, métodos de ensino, horário escolar, matérias e exercícios físicos são exemplos de aspectos regulamentados, demonstrando que a preocupação ia além do controle das doenças. (ROCHA, 2015).

Tratava-se de uma tentativa de moldar o ambiente escolar de forma integral, relacionando saúde, higiene e aprendizagem. Assim, a inspeção não se restringia a ações médicas, mas também se constituía como um dispositivo de organização pedagógica e disciplinar, buscando alinhar corpo e mente ao ideal de formação cidadã defendido pelo Estado.

Dessa forma podemos destacar uma das áreas descritas que é a dentição, sendo uma ação presente nas escolas em sua grande maioria nos dias de hoje. Sob o período citado a higiene buco-dentária era realizada por dentistas que deslocavam-se para as escolas que muitas vezes não tinha a estrutura necessária para recebê-los tornando o processo carregado de obstáculos.

Oriani (2021) ressalta a 'preocupação quanto à má formação dentária' (p. 19) registrada nos *Annuarios*, evidenciando resquícios de um debate presente à época. Tal preocupação ganha relevância ao se considerar que instituições, movimentos escolares e iniciativas políticas passaram a enfatizar a importância de refletir e implementar práticas de higiene bucal.

Como se observa, enveredar pela investigação da inserção da higiene buco-dentária nas escolas paulistas é propor um estudo de relevância, não apenas pela originalidade da temática, mas também por selecionar fontes documentais que evidenciam práticas educacionais e sanitárias no estado de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Com essas questões, espera-se contribuir para o debate no campo da história da educação, elucidar a origem de percursos relacionados à educação higienista e compreender a formação de políticas e práticas que dialoguem com os cenários atuais da relação entre saúde e educação a partir de seus elementos históricos.

Justificativa

A presente proposta de pesquisa visa aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas sobre como o movimento de introduzir a higiene buco-dentária nas escolas do estado de São Paulo, durante os anos de 1911 a 1916, com foco na investigação de fontes documentais. . Este projeto se insere em um contexto de crescente interesse pela história da educação atrelada aos ideais higienistas presentes na época.

A escolha do recorte temporal entre 1911 e 1916 se justifica pela investigação realizada por Vieira de Mello que permite perceber quais foram os limites da atuação da Instrução Médico-Escolar (IME), a qual será a fonte primária crucial para a investigação. A inspeção médica escolar tinha como objetivo enfrentar os problemas de saúde pública partindo da sala de aula, promovendo hábitos saudáveis a fim de diminuir a propagação de doenças infecciosas. Dessa forma, este período oferece uma janela de análise privilegiada para compreender as políticas educacionais vigentes, bem como suas repercussões no estado de São Paulo.

A inspeção buco-dentária é uma das facetas trazidas pelas inspeções médico escolares e sua relevância é trazida enquanto eixo que mobilizou a criação de gabinetes dentários, criados exclusivamente para serviços odontológicos uma vez que necessitavam de espaço físico para tal procedimentos que foram relatados nos *Anuários*.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam significativamente para a escrita da história da educação e sanitária do estado de São Paulo, oferecendo reflexões sobre as características e desafios enfrentados ao longo do período estudado. Além disso, a catalogação e reunião dos documentos relacionados à história da educação sanitária no Estado de São Paulo possibilitará a constituição de um acervo de pesquisa acessível a estudiosos interessados na temática, promovendo o desenvolvimento de novos estudos e aprofundando o conhecimento sobre a educação regional no contexto brasileiro.

Assim, esta pesquisa não apenas preenche uma lacuna no conhecimento acadêmico sobre a história da educação no Estado São Paulo, mas também contribui para a preservação e divulgação do patrimônio histórico-educacional, fornecendo subsídios para reflexões mais amplas sobre as políticas e práticas educacionais no Brasil.

Objetivos

Objetivo geral

Frente ao que foi apresentado anteriormente, o objetivo geral deste projeto de pesquisa consiste em investigar a higiene buco-dentária em um contexto de como foi propagada e efetivada nas escolas do estado de São Paulo no período de 1911 a 1916.

Objetivos específicos

São objetivos específicos desta pesquisa:

I. Mapear documentos sobre as escolas e a inserção do sanitarismo com foco na higiene bucal;

II. Localizar, reunir e digitalizar fontes documentais a respeito educação higienista buco-dentária das escolas do Estado de São Paulo e produzir um instrumento de pesquisa;

III. Analisar as informações a respeito da presença de gabinetes dentários nas escolas primárias a partir dos Anuários de Ensino e outras fontes documentais;

Procedimentos metodológicos

A pesquisa que se propõe neste projeto é histórica e, portanto, será desenvolvida a partir de procedimentos de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é caracterizada por se realizar através de materiais que já foram publicados, principalmente livros, artigos de periódicos e também material disponibilizado na internet. Seu objetivo é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema proposto. Pelo fato da pesquisa ser histórica, ela utiliza documentos que vão compor o material que será utilizado como fonte da pesquisa (Gil, 1991; Köche, 2011).

Para localizar esses documentos, serão acessados alguns arquivos que contribuirão para a pesquisa. Como exemplo de acervos físicos, podemos citar os acervos presentes nas escolas que ainda possuem documentos de seu passado. Além desses, há também alguns acervos que disponibilizam materiais *online*, assim como o Arquivo do Estado de São Paulo, em que estão arquivados os *Relatórios dos delegados de ensino do Estado de São Paulo*, *Anuários de ensino do estado* e a documentação para ser apurada sobre a Inspeção Médico-Escolar que são documentos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa ora proposta.

O mapeamento das fontes documentais e bibliográficas especializadas será conduzido por meio de procedimentos de localização, reunião, recuperação e seleção de documentos, visando garantir uma base sólida para a leitura e análise dos aspectos que serão cruciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Oriani (2021), destaca os *Annuários do ensino do estado de São Paulo* como uma reunião de discursos autorizados que conformam uma determinada realidade e cumpriam com o propósito de propagandear os feitos da educação paulista bem como modelar em matéria de educação.

Esses anuários, relatórios e a documentação da Inspeção Médico-Escolar (IME) são as fontes principais da pesquisa que se apresenta. A análise deles será desenvolvida a partir dos pressupostos da nova história cultural e principalmente dos autores que dialogam com o tema em questão, como: Faria Filho (1998), Oriani (2020;2021;2022) e Rocha (2003;2005;2015).

Considerações finais

Esse título exprime a busca por evidências que podem trazer o histórico e a relevância da higiene buco-dentária que foi inserida e propagada no âmbito escolar no início do século XX. O projeto de pesquisa visa compreender como a saúde bucal foi incorporada às políticas educacionais do estado de São Paulo, analisando a articulação entre educação, higiene e inspeção médica escolar. Espera-se que a investigação das fontes documentais, como Anuários do Ensino e principalmente os relatórios da Inspeção Médico-Escolar (IME), revele as estratégias adotadas pelo Estado para promover hábitos de higiene e formar cidadãos disciplinados, saudáveis e conscientes de seu papel social.

A pesquisa buscará fornecer uma base documental e analítica sólida que permita aprofundar o conhecimento sobre a história da educação e da saúde pública no estado de São Paulo, destacando a importância da investigação histórica para compreender a formação de políticas escolares e sanitárias e o papel da escola como espaço de promoção da saúde com seu foca na higiene buco-dentária.

REFERÊNCIAS

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões**. Rev. Fac. Educ., São Paulo , v. 24, n. 01, p. 01, jun. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas.1991.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY ALBINO BENCOSTTA, Marcus; BRAGA, Marina Fernandes. **HISTÓRIA E ARQUITETURA ESCOLAR: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1880-1910)** <EM> HISTORY AND SCHOOL ARCHITECTURE: the experience of French and Brazilian regulations for school buildings (1880-1910) </EM>. Revista Linhas, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 51–72, 2011.

ORIANI, A. P. Higiene para as escolas primárias: a produção escrita de Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1922-1939). **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e238999, 2022.

ORIANI, A. P.. Buco-dental orientation and inspection at primary schools of the state of são paulo (1911-1917). **História da Educação**, v. 25, p. e108245, 2021.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, H. H. P.. **Entre o exame do corpo infantil e a conformação da norma racial: aspectos da atuação da Inspeção Médica Escolar em São Paulo.** História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 22, n. 2, p. 371–390, abr. 2015.

ROCHA, H. H. P.. **Educação escolar e higienização da infância.** Cadernos CEDES, v. 23, n. 59, p. 39–56, abr. 2003.

SÃO PAULO. **Annuario do ensino do Estado de São Paulo**. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do "Diário official", 1917.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, RACISMO E EDUCAÇÃO: AOS PASSOS DOS LIAMES E PORMENORES

Jonathan Braz de Souza
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Camila Rodrigues Batista Neta
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO

O seguinte trabalho tem por objetivo realizar um panorama acerca da confluência entre Inteligência Artificial, educação e racismo. Através de obras com teor relevante para a temática, lança-se luz para uma problemática pouco explorada, em comparação às questões envoltas nos benefícios da IA. Nesse sentido, em primeiro momento, buscamos traçar um resgate histórico de momentos importantes para a Inteligência Artificial. Posteriormente, afunilamos nosso trabalho acerca de conceitos-chave sobre a IA Generativa e, por fim, problematizamos o caráter "imparcial" e "neutro" dos algoritmos e o seu viés racista ao que tange questões educacionais. Por fim, problematizar tais temáticas é se preocupar com uma prática tecnológica inclusiva, seja na adoção de políticas públicas ou até mesmo desses recursos dentro de instituições de ensino. Dessa maneira, questionar o viés do algoritmo é um modo de denunciar a maneira como essa tecnologia se desenvolveu e seus limites para uma sociedade plural e democrática.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Racismo; Educação.

ABSTRACT

The following paper aims to provide an overview of the confluence between Artificial Intelligence and racism. Through works relevant to the topic, we shed light on a problem that has been little explored, compared to the questions surrounding the benefits of AI. To this end, we first seek to trace a historical overview of important moments in Artificial Intelligence. Subsequently, we narrow our work to key concepts of Generative AI and, finally, we problematize the "impartial" and "neutral" nature of algorithms and their racist bias. Finally, problematizing these issues involves focusing on inclusive technological practices, whether in the adoption of public policies or even in the use of these resources within educational institutions. Thus, questioning algorithmic bias is a way to expose the way this technology has developed and its limitations for a pluralistic and democratic society.

Keywords: Artificial Intelligence; Racism; Education.

Introdução

A inteligência artificial (IA) não é apenas uma tecnologia contemporânea nem um conjunto de técnicas isoladas: é um campo científico e político. Suas raízes vão das reflexões filosóficas e matemáticas do século XIX até as transformações sociais e econômicas do século XXI e que, de certa maneira, presenciamos cotidianamente nas páginas dos diversos noticiários presentes em nosso país. Ao permear

questões históricas da IA, não buscamos apenas registrar uma cronologia de invenções técnicas, mas compreender concepções, como: “inteligência” e “autonomia” foram construídas em determinados sistemas. Este texto analisa, primeiramente, os principais momentos, debates e problemas que marcaram o desenvolvimento da IA, posteriormente, o enfoque na IA Generativa e, por fim, busca-se relacionar questões raciais e educacionais, como o racismo algorítmico, a partir da emergência da IA e seus impactos no mundo contemporâneo. A partir de autores como Turing (1950); Russell e Norvig (2013); Noble (2018); Zuboff (2021); Boratto (2023); buscamos esmiuçar questões relacionadas à Inteligência Artificial, o racismo algorítmico e questões educacionais. Dessa maneira, a metodologia a ser utilizada será uma abordagem qualitativa, tendo como cerne o levantamento bibliográfico de livros, artigos, revistas e periódicos que retratam de maneira interdisciplinar o tema da inteligência artificial, o racismo algorítmico e suas implicações no campo educacional.

Justificativa

A história da IA começa muito antes do termo "inteligência" ter sido cunhado. A imaginação técnica sobre máquinas pensantes repousa em dois vetores principais: a formalização lógica/matemática e o desenvolvimento de máquinas que realizam cálculos. Em termos históricos, no século XIX, expoentes como Ada Lovelace já suscitavam discussões sobre as capacidades das máquinas de computação. Lovelace, em suas famosas notas sobre a Máquina Analítica de Babbage, sugeriu que máquinas poderiam manipular símbolos segundo regras – posicionando a questão de que a “inteligência” poderia surgir da aplicação sistemática de procedimentos formais. Embora as máquinas da era vitoriana fossem mecânicas e limitadas, o enquadramento lógico-computacional que Ada e outros ajudaram a consolidar abriu espaço para pensar a mente humana em termos de manipulação simbólica.

No século XX, a lógica matemática e a ciência da computação ofereceram o arcabouço formal para a ideia de “mecanizar” o raciocínio: a noção de algoritmo. Essa noção foi propiciada pelo trabalho de logicistas como Hilbert e Gödel, e de Turing, comumente conhecido pela máquina de Turing. Esse último, em 1950, publicou o texto clássico "Computing Machinery and Intelligence" (1950), no qual formulou o famoso teste e discutiu objeções filosóficas sobre se as máquinas poderiam "pensar". O artigo de Turing instigou debates sobre comportamento observável versus estados internos, sugerindo uma mudança na pergunta “as máquinas pensam?” para uma pergunta operacional sobre desempenho

comunicativo e funcional. O texto de Turing ainda é um marco para a história conceitual da IA e é citado como ponto de partida formal do campo da Inteligência Artificial.

Em aspectos terminológicos, a nomenclatura "Inteligência Artificial" foi formalmente introduzida na em um seminário em Dartmouth, no verão de 1956, redigida por John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon. Esses são somente alguns nomes, mas, de acordo com Russell e Norvig (2013) "[o] seminário de Dartmouth não trouxe nenhuma novidade, mas apresentou uns aos outros todos os personagens importantes da história" (p. 17). A proposta imaginava um programa de pesquisa que reunisse ideias de lógica, neurofisiologia e teoria da informação para explorar a possibilidade de fazer uma máquina aprender com a experiência. O encontro de verão de Dartmouth, por mais que não seja propagado nas questões relacionadas à Inteligência Artificial, pode ser lembrado como o momentos de institucionalização do campo, pois, a partir dele, formaram-se laboratórios, programas de pesquisa e uma rede internacional de pesquisadores que passaram a trabalhar sob a bandeira da IA. Nos anos imediatamente posteriores, as linhas dominantes de pesquisa privilegiaram abordagens simbólicas, chamada de IA "simbólica". A ideia central era que o raciocínio humano podia ser modelado como a manipulação de símbolos e regras explícitas.

Ao mesmo tempo que a abordagem simbólica prosseguia, pesquisadores inspirados nas ciências biológicas propuseram modelos inspirados em neurônios: as redes neurais artificiais. Em 1958, Frank Rosenblatt descreveu o perceptron, mas o que é um perceptron? Em termos gerais, o perceptron é um modelo simples de neurônio artificial capaz de aprender a partir de sinais de entrada. Embora a trajetória da pesquisa em redes neurais sofreu um revés importante com a publicação de *Perceptrons* por Marvin Minsky e Seymour Papert. Minsky e Papert, de acordo com Russell e Norvig (2013), demonstraram limitações como excesso de promessas e a falta de escalabilidade prática de certas abordagens neurais. O resultado foi uma redução substancial de financiamento e interesse em redes neurais nas décadas seguintes; somado a exageros de promessas e a resultados práticos decepcionantes em algumas áreas de IA simbólica, isso contribuiu para o chamado "primeiro inverno da IA". O inverno da IA pode ser caracterizado como a redução de financiamento, desilusão institucional e crítica intelectual são momentos importantes da história porque mostram que a trajetória tecnológica não é linear. Eles sublinham que progressos científicos dependem de recursos, de expectativas públicas e de condições institucionais.

Nas décadas seguintes, a combinação de técnicas de aprendizado profundo, disponibilidade massiva de dados (big data) e computadores mais potentes (GPUs) conduziram uma nova "primavera" da IA. Diferentemente do inverno da IA, a primavera pode ser caracterizada pelo ressurgimento de temáticas relacionadas à IA, financiamento por parte do governo e políticas de incentivo ao campo, como

atualmente, principalmente após o lançamento do ChatGPT pela empresa OpenIA. Do ponto de vista sócio-histórico, a IA sempre gerou debates sobre seu impacto no trabalho, nas estruturas de poder e na distribuição de riqueza. Desde os primeiros prognósticos de automação até os debates contemporâneos sobre deslocamento de empregos, as transformações tecnológicas suscitam promessas de produtividade, nem sempre alcançáveis, e receios quanto à concentração de benefícios. Autores críticos como Cathy O'Neil chamam a atenção para efeitos perversos de modelos algorítmicos aplicados em grande escala: quando sistemas de predição influenciam decisões de crédito, educação, contratação e justiça, eles podem reproduzir ou intensificar desigualdades sociais. Seu livro, *Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia* (2020), popularizou a noção de que modelos opacos e aplicados em escala podem causar danos sistêmicos a populações vulneráveis, chamando atenção para a necessidade de auditoria, transparência e regulação de algoritmos.

A história desses impactos pode permear sistemas de pontuação, modelos de previsão e políticas automatizadas que produziram decisões discriminatórias. Além do emprego, há questões relativas à vigilância e ao capital de dados. Plataformas digitais, governos e corporações construíram infraestruturas de coleta e processamento de dados que alimentam modelos de IA; isso levanta questões sobre consentimento, privacidade, soberania de dados e formas de poder digital. Historicamente, a capacidade técnica de predizer e influenciar comportamentos – por publicidade direcionada, ranking e recomendações – tem efeitos políticos e culturais profundos (por exemplo, influências em eleições, polarização, modelos de moderação de conteúdo). Essas dinâmicas mostram como a IA se torna um vetor de reconfiguração institucional e geopolítica.

Nos anos 2010-2024, com o crescimento exponencial da adoção de sistemas de IA, emergiu uma literatura robusta sobre ética, responsabilidade e governança. Instituições acadêmicas, empresas e governos passaram a refletir sobre princípios, diretrizes e propostas regulatórias para uma "IA ética". Entre as discussões centrais estão: justiça e não discriminação; transparência e explicabilidade; responsabilidade e mecanismos de recurso; segurança e robustez; privacidade e proteção de dados; e implicações laborais. A discussão sobre regulação tornou-se importante em virtude de episódios públicos de falhas algorítmicas ou vazamentos de dados e de crescente pressão social. Movimentos por auditoria independente de algoritmos, por frameworks de "direitos digitais" e por mecanismos legais de responsabilização têm ganhado força. Essas iniciativas se inserem numa tradição histórica de tentativa de domesticar tecnologias com potencial disruptivo.

Em contraponto, a história cultural da IA é plural em seu conteúdo de entretenimento: romances, filmes e debates públicos moldaram expectativas e medos sobre máquinas inteligentes. Diversas são as

obras que podem ser mencionadas, como: Ex_machina: instinto artificial; Chappie; Eu, Robô; A.I. - Inteligência Artificial; Inteligência Artificial: ascensão das máquinas; Her; Blade Runner, o caçador de andróides; Matrix e entre outros. Desde obras clássicas de ficção científica, como citado anteriormente, até representações midiáticas contemporâneas, as imagens de IA, como: robôs benevolentes, inteligências hostis, entidades superinteligentes, influenciam agendas de pesquisa e receptividade pública. Além disso, acordos políticos e narrativas geopolíticas (por exemplo, a corrida por liderança em IA entre Estados-nação) transformaram a IA em arena de políticas industriais, investimentos estratégicos e disputas por padrões. A história recente mostra como as tecnologias digitais passam a ser medidas de poder internacional e de capacidade econômica, como constatamos no noticiário sobre os conflitos de grandes potências devido a matérias-primas para o desenvolvimento dessas tecnologias.

Um ponto que atravessa a história da IA é a ambiguidade do termo "inteligência". Em contextos técnicos, a inteligência denota desempenho em tarefas específicas como classificar imagens e/ou traduzir frases. Em contextos filosóficos e populares, tende a implicar compreensão, consciência ou agência. Essa ambivalência gera mal-entendidos — por exemplo, a atribuição de capacidades "humanas" a sistemas que, na prática, apenas otimizaram uma função de perda. Historicamente, esse equívoco tem alimentado tanto expectativas infundadas quanto alarmistas. A reflexão histórica aponta para a necessidade de desagregar "inteligência" em sub-habilidades (percepção, raciocínio, planejamento, interação social) e de avaliar sistemas em suas especificidades.

Inteligência Artificial Generativa: Um passo adiante na esfera da IA

No cerne da Inteligência Artificial o aspecto generativo se desenvolveu como uma área que reluz um fascínio, apesar dos debates envolvidos na utilização dessa tecnologia. A IA Generativa se refere a sistemas capazes de criar novos conteúdos, como textos, imagens, músicas, códigos ou até vídeos, a partir de padrões aprendidos em grandes volumes de dados ou big data. Em vez de apenas seguir instruções rígidas ou realizar cálculos pré-definidos, a IA generativa consegue produzir algo novo, original e muitas vezes surpreendente, imitando de forma impressionante certos aspectos da criatividade humana. É como se, a partir de tudo que já viu e aprendeu, ela fosse capaz de "imaginar" novas possibilidades. Para entender melhor como isso funciona, precisamos primeiro compreender alguns conceitos fundamentais sobre como as IAs aprendem. As técnicas mais conhecidas envolvem aprendizado supervisionado, aprendizado não supervisionado e, de forma mais ampla, machine learning. Faremos um panorama acerca desses três conceitos, por serem relevantes para a compreensão de questões pormenores na área.

> De maneira mais descritiva, esse método consiste em a máquina aplicar uma fórmula com múltiplos parâmetros, sendo que o aprendizado ocorre ao substituir valores iniciais aleatórios nessa fórmula e, posteriormente, tentar realizar primeiras previsões assertivas a partir de exemplos fornecidos. Nesse processo, a máquina consegue identificar as previsões equivocadas, corrigindo as predições com base nos exemplos previamente armazenados. A repetição desse método milhares de vezes possibilita que a máquina ajuste essas previsões a um referencial, denominado modelo de treinamento. (Boratto, 2023, p. 25)

O machine learning ou aprendizado de máquina é um campo da inteligência artificial que se concentra em ensinar computadores a aprender com dados. Em vez de programar manualmente todas as regras que um sistema deve seguir, os desenvolvedores fornecem grandes quantidades de exemplos, e o sistema "descobre" sozinho os padrões que ligam esses dados a certos resultados. Isso torna possível criar algoritmos capazes de se adaptar a novas situações sem precisar ser reprogramados do zero. Podemos pensar no machine learning como a "escola" onde a IA vai para aprender: lá, ela pode receber aulas muito guiadas ou aulas mais livres, dependendo do tipo de aprendizado. Já no aprendizado supervisionado, o sistema é treinado com exemplos que já têm a resposta correta. Imagine que você quer ensinar uma IA a reconhecer fotos de gatos. Você mostraria milhares de imagens, cada uma com a etiqueta "gato" ou "não gato". Assim, o algoritmo vai associando características das imagens à presença ou ausência de um gato. É "supervisionado" porque, a cada passo, ele recebe um feedback claro: "Acertou" ou "Errou".

> O aprendizado supervisionado consiste em todo tipo de aprendizado que se fundamenta na existência de um modelo que avalia as respostas aos estímulos de entrada. Já o aprendizado não supervisionado caracteriza-se pela inexistência de um modelo que avalia as respostas aos estímulos de entrada (Russel; Norvig, 2013).

É como um professor corrigindo todas as tarefas dos alunos, dizendo exatamente onde estão os erros. Esse tipo de aprendizado é muito eficiente para tarefas como reconhecimento de voz, classificação de e-mails como spam ou não spam, e até diagnósticos médicos baseados em exames de imagem. Por fim, o aprendizado não supervisionado é mais livre: o sistema recebe apenas os dados, sem respostas prontas. Ele precisa encontrar sozinho padrões, agrupamentos ou estruturas ocultas nessas informações. Voltando ao exemplo dos gatos, utilizado anteriormente, nesse caso você entregaria um conjunto enorme de fotos, mas sem dizer quais têm gatos e quais não têm. O algoritmo, então, poderia agrupar imagens parecidas e, quem sabe, descobrir por conta própria que algumas dessas imagens têm elementos comuns, como orelhas pontudas, bigode ou olhos brilhantes. Esse tipo de aprendizado é usado para análise de comportamento de clientes, segmentação de mercado e até compressão de dados.

A IA generativa utiliza elementos tanto do aprendizado supervisionado quanto do não supervisionado, mas vai além: ela não apenas reconhece padrões, ela cria algo novo a partir deles. Por

exemplo, modelos de linguagem como o GPT (Generative Pre-trained Transformer) são treinados com imensos volumes de texto da internet, livros, artigos e outros conteúdos. Esse treinamento pode incluir fases supervisionadas (onde o modelo aprende com correções humanas) e fases não supervisionadas (onde o modelo analisa e prevê palavras com base no contexto). Depois, quando pedimos para escrever algo ou criar uma frase, ele combina tudo que "aprendeu" para gerar um resultado original. Além disso, há uma dificuldade em definir o que acontece nesse processo de "aprendizado" dentro dos diferentes tipos de modelos. O teor generativo possui a capacidade de gerar conteúdo abrindo um leque de aplicações e possibilidades: escritores podem usar IA para criar rascunhos de histórias, designers podem gerar ideias visuais, músicos podem compor novas melodias com auxílio de algoritmos, e até engenheiros podem projetar peças com formatos otimizados por IA. No entanto, junto com essas oportunidades, surgem também questões éticas, como o uso indevido de conteúdo protegido por direitos autorais ou a possibilidade de criar desinformação convincente. A própria IA do Google, Veo3, foi uma febre, devido ao caráter realista dos vídeos produzidos, acendendo o alerta para a disseminação e divulgação de notícias falsas.

Um aspecto interessante da IA generativa é que ela aprende com probabilidades. Quando vai gerar uma frase, por exemplo, o modelo não simplesmente "escolhe" a palavra mais comum – ele considera várias opções prováveis e pode escolher caminhos menos óbvios para criar variedade e naturalidade no texto. É por isso que, ao pedir para escrever uma história de ficção, a IA pode inventar personagens, diálogos e cenários que nunca apareceram antes, mesmo que se inspire fortemente em padrões já existentes. Essa combinação de técnicas e a capacidade de produzir conteúdos inéditos estão transformando diversas áreas. Apesar das possibilidades, essa "criatividade" não é a mesma que a humana. A IA não cria porque tem emoções ou intenções; ela cria porque combina informações de forma estatística e rápida. (Goodfellow; Bengio; Courville, 2016). Todavia, para quem observa o resultado final, a diferença pode ser sutil – e é aí que surge tanto o encanto quanto a preocupação. Afinal, se uma máquina consegue escrever como um ser humano, quem garante que saberemos diferenciar um conteúdo verdadeiro de um inventado?

Inteligência Artificial e Racismo: Quando o prompt "julga" a cor da pele e suas implicações educacionais

Apesar da questão levantada na seção anterior, algo pouco mencionado quando falamos sobre Inteligência Artificial é o seu cunho discriminatório. Embora a IA seja frequentemente apresentada como um conjunto de ferramentas objetivas e imparciais, isentas de preconceitos humanos, na prática essas tecnologias refletem e, por vezes, amplificam desigualdades já presentes na sociedade, como afirma Tarcízio Silva (2022), em sua obra *Racismo algorítmico: Inteligência artificial e discriminação nas redes sociais*. Esse fenômeno decorre do fato de que sistemas de IA são treinados a partir de dados históricos, linguísticos e visuais que carregam as marcas de contextos sociais desiguais. Assim, ao invés de corrigir discriminações, esses sistemas podem reproduzi-las de forma automatizada e invisível, dando-lhes um teor de neutralidade técnica. Um dos casos mais emblemáticos que expõe essa relação ocorreu com o software de reconhecimento facial utilizado por órgãos policiais nos Estados Unidos. Em 2018, um estudo do *MIT Media Lab*, conduzido por Joy Buolamwini, revelou que três dos sistemas comerciais mais populares – desenvolvidos por Microsoft, IBM e Face+ – apresentavam taxas de erro muito mais altas para identificar o gênero de mulheres negras em comparação com homens brancos. Enquanto a taxa de acerto para homens brancos superava 99%, para mulheres negras o erro chegava a 35%. Esse resultado não apenas mostrou um viés técnico, mas também apontou para uma cadeia de decisões que privilegiava a coleta de imagens de pessoas brancas, especialmente homens, durante o treinamento dos algoritmos. O problema do viés racial em IA também se manifesta em sistemas de predição criminal, como o COMPAS (*Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions*), utilizado em vários estados norte-americanos para avaliar o risco de reincidência de indivíduos. Uma investigação do *ProPublica* demonstrou que o sistema atribuía notas de risco mais altas a réus negros em comparação a réus brancos com histórico criminal semelhante, mesmo quando os primeiros não reincidiam. O caso é particularmente grave porque, em decisões judiciais, tais pontuações podem influenciar penas, liberdade condicional e até a prisão preventiva, ampliando a seletividade penal que historicamente atinge comunidades negras.

É importante notar que esse viés não é um defeito meramente técnico, mas o reflexo de um processo histórico. Nos Estados Unidos, por exemplo, as bases de dados criminais utilizadas para treinar sistemas como o COMPAS foram construídas a partir de décadas de policiamento mais intenso em bairros majoritariamente afroamericanos e latinos. Isso gerou um acúmulo de registros policiais que não necessariamente refletem maior criminalidade nessas comunidades. A IA, nesse sentido, funciona como um espelho de uma estrutura racista pré-existente, apenas transformando-a em números e probabilidades

aparentemente “objetivas” e “imparciais”. Outro campo em que o racismo se manifesta de outra forma é o da moderação automatizada de conteúdo em redes sociais. Sistemas treinados para detectar discurso de ódio frequentemente apresentam resultados enviesados contra usuários negros. Safiya Umoja Noble, em seu livro *Algoritmos da Opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo* (2018), documenta como buscas no Google no início dos anos 2010 retornavam resultados sexualizados ou depreciativos quando se pesquisavam termos relacionados a mulheres negras. Embora o Google tenha posteriormente ajustado seus algoritmos, o episódio revela como classificadores automáticos, baseados em dados da própria internet, podem reforçar estereótipos racistas presentes na produção e no consumo de conteúdo online.

No Brasil, a discussão sobre IA, educação e racismo começa a ganhar mais espaço. Casos como o uso de sistemas de reconhecimento facial pela polícia em grandes eventos e no carnaval levantam preocupações. Em 2019, no Rio de Janeiro, uma mulher negra foi presa erroneamente após ser identificada por um desses sistemas, quando, na realidade, não se tratava da pessoa procurada. O caso ganhou repercussão e foi denunciado por organizações que apontaram a falta de transparência e os riscos de criminalização desproporcional à população negra. A questão central é que: os algoritmos não operam no vácuo, eles são construídos por pessoas e alimentados por dados que carregam vieses sociais. Mesmo quando programadores não têm a intenção de discriminar, a ausência de diversidade nas equipes de desenvolvimento contribui para a reprodução de visões limitadas do mundo. Um levantamento da *AI Now Institute* mostrou que, nas principais empresas de tecnologia, menos de 5% dos funcionários da área de IA se identificavam como negros. Essa sub-representação dificulta a identificação e correção de vieses que atingem diretamente minorias raciais. Para combater o racismo algorítmico, alguns pesquisadores e ativistas têm defendido abordagens como a “auditoria algorítmica”, que consiste em submeter sistemas de IA a testes independentes que revelem seus padrões discriminatórios antes da implementação em larga escala. Além disso, propõe-se o desenvolvimento de conjuntos de dados mais representativos e o estabelecimento de regulamentações que obriguem empresas e governos a serem transparentes sobre como e com quais dados seus modelos são treinados. A análise sobre IA e racismo também exige uma compreensão de como o poder se distribui no mundo digital. A coleta massiva de dados, característica da economia da vigilância descrita por Shoshana Zuboff (2021), não é apenas uma questão de privacidade, mas também de controle social. Quando esses dados são usados para categorizar, prever e direcionar comportamentos de forma diferenciada segundo marcadores raciais, reforça-se um ciclo de desigualdade que, no caso de populações negras e indígenas, já está profundamente enraizado na história colonial.

O desafio, portanto, não é apenas técnico, mas ético e político e, também, educacional. A utilização de ferramentas de Inteligência Artificial no campo educativo tem sido uma constante.

Instituições privadas argumentam a partir desse recurso como uma proposta de diferenciação para o processo de aprendizagem. Diversos cursos, atualmente, possuem chatbots de inteligência artificial como atrativo e como um "facilitador de processos educacionais". A aplicação de uma IA nesse campo implica repensar a própria lógica educacional, assim a maneira como a produção tecnológica é realizada, tendo em mente seu modo de desenvolvimento, incluindo mais vozes e experiências diversas nas etapas de concepção, implementação e avaliação. Implica, ainda, em questionar usos que, mesmo tecnicamente possíveis, geram impactos sociais desiguais. Ao reconhecermos que algoritmos são produtos culturais, e não meramente matemáticos, podemos começar a pensar em caminhos para construir tecnologias que não apenas refletem, mas também ajudem a transformar, uma realidade ainda marcada por estruturas e indivíduos racistas.

Nesse sentido, os aspectos do racismo estrutural, nos é colocado como um desafio triplo: sua superação em sociedade – já admitindo o árduo exercício que o envolve – e trazer luz para esse aspecto quando se refere ao mundo das IA.

Com isso, utilizaremos de duas problemáticas apontadas por Silva (2020) para especificar alguns dos vários desafios quando se fala sobre a invisibilidade negra em redes sociais, incluindo o modo como esse sujeito é percebido. Se antes mencionamos os aspectos de valores relacionados à criminalidade, agora, inclui-se também aspectos mais relacionados à individualidade possível e a questão de gênero; no primeiro, existe a questão de que o "eu" já vêm percebido por vários estigmas e que resta a IA, encaixá-lo nisso, já no segundo, envolve a errônea assimilação de que a mulher negra está sempre envolta por um fetiche exagerado por mais ingênua que seja o seu fazer. Nas palavras do autor:

> A negação de responsabilidade ocorre na tentativa de enquadramento da questão como externa a sua ferramenta, como apenas uma reprodução de estereótipos existentes. E, usando a estratégia da suposta neutralidade racial que nega tanto a realidade factual brasileira quanto a de seu país-sede, os Estados Unidos, alega, como justificativa, que o fato poderia acontecer com qualquer grupo. [...] Em outro caso brasileiro, mulheres descobriram que buscas como "mulher negra dando aula" resultam também em conteúdo pornográfico. Ao responder ao portal educacional que cobriu o problema, a empresa emitiu uma nota dizendo: "o conjunto de resultados para o termo mencionado não está à altura desse princípio [intenção dos usuários] e pedimos desculpas àqueles que se sentiram impactados ou ofendidos". Ou seja, a empresa se esquiva e delega o ônus da ofensa às vítimas. (Silva, 2020. p. 83-84)

A passagem acima revela uma problemática que atravessa a discussão acerca das tecnologias digitais. A negação de responsabilidade, por parte das grandes empresas de tecnologia ou big techs, diante dos efeitos discriminatórios e ofensivos que suas ferramentas podem provocar. Tal negação, expressa um enquadramento das questões relacionadas ao preconceito como mera reprodução de estereótipos

realizados pelas máquinas. Ao alegar que o racismo presente nos resultados ou decisões algorítmicas é apenas uma simples reprodução automática das desigualdades sociais, essas empresas tentam se posicionar como atores distantes das consequências de suas criações ou ao menos dos modelos que desenvolvem, recusando assim, uma dimensão política e social dos seus próprios produtos tecnológicos. Tal estratégia de neutralidade é uma ferramenta com um alto poder e influência de invisibilizar a realidade que estrutura as diversas camadas da sociedade. A justificativa de que falhas algorítmicas podem ocorrer com "qualquer grupo" é uma tentativa de uniformizar experiências distintas, apagando as especificidades dos impactos raciais e das desigualdades que atravessam as sociedades. Isso equivaleria a dizer que as máquinas, pelo seu teor tecnológico, estariam acima dos conflitos sociais e dos processos históricos, quando na verdade, elas são construídas justamente a partir desses contextos, por pessoas que vivem e (re)produzem suas condições culturais, políticas e econômicas.

Considerações finais

Frente ao exposto, embora essas situações aqui descritas pareçam nos encurralar, e, de fato, trata-se de uma realidade perturbadora, uma das possíveis soluções seriam uma maior pluralidade de bancos de dados, sem que dependessem somente dos usuários apontarem tendências questionáveis sobre as informações que procuram ou que obtêm – de uma forma que parece quase natural ao algoritmo, seria o reconhecimento por parte de grandes empresas. É a partir do reconhecimento dos muitos estudos que têm sido feitos, somados às queixas dos internautas, que as informações obtidas pelas Ias, deveriam partir de fontes melhores. Não porque aquilo está dado ou somente porque há muitas pessoas que irão concordar com aquele dado. Afinal, como mencionamos ainda há pouco, trata-se de uma questão estrutural e que vem se mostrando cada vez mais evidente também no escopo das *Machine Learning*.

À luz desses apontamentos, o que fizemos ao longo deste texto foi questionarmos sobre os aspectos do que se é entendido por inteligência artificial, de maneira a promover um panorama histórico sobre palavras-chave dessa área do conhecimento, como machine learning, aprendizado supervisionado e aprendizado não supervisionado, assim como Inteligência Artificial Generativa. Além disso, tal resgate propicia compreender os pormenores desse campo do conhecimento e entender os limites éticos dessa ferramenta. A partir de um outro olhar, tensionamos o modo como esses algorítmos foram desenvolvidos e questionamos suas limitações e exclusões de determinadas minorias, bem como o reconhecimento disso perpassa por questões que são maiores do que as que pretendemos relatar.

REFERÊNCIAS

BORATTO, Murilo do Carmo. Inteligência Artificial: Breve histórico, conceitos e reflexões. *In:* ALVES, Lynn. **Inteligência Artificial e educação:** refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2023, p. 21-32.

GOODFELLOW, I.; BENGIO, Y.; COURVILLEe, A. **Deep Learning. Cambridge**, MA: MIT Press, 2016.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algoritmos da Opressão**: como o Google fomenta e lucra com o racismo. Trad: Felipe Damorim. Santo André: Editoria Rua do Sabão, 2018.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. Tradução: Rafael Abraham. 1° edição. São Paulo: Editora Rua do Sabão, 2020.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial**. Tradução: Regina Célia Simille. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

TURING, Alan. **Computing Machinery and Intelligence**. Mind 49: 433-460, 1950.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SUPERAR O FASCISMO EM ADORNO?
O SEQUESTRO DA SUBJETIVIDADE PARA A COISIFICAÇÃO HUMANA

MAGALHÃES, Marcelo M. Magalhães
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO
O presente trabalho examina a análise adorniana da personalidade fascista e os processos de sequestro da subjetividade que tornam possível a adesão ao fascismo. A pesquisa justifica-se pela atualidade da problemática fascista e pela necessidade de compreender os mecanismos psíquicos que alimentam a susceptibilidade aos apelos autoritários. O objetivo central consiste em examinar como a propaganda fascista mobiliza sistematicamente mecanismos inconscientes específicos para produzir a desejada adesão emocional ao autoritarismo, configurando um sequestro da subjetividade que, paradoxalmente, mantém latentes as possibilidades emancipatórias. A metodologia empregada consiste na análise crítica imanente da obra adorniana, articulando suas investigações sobre a personalidade autoritária com os conceitos psicanalíticos mobilizados para compreender a dinâmica fascista. Os resultados indicam que a consciência fascista caracteriza-se fundamentalmente pela vacuidade existencial e pela incapacidade de elaborar vivências mal resolvidas, manifestando-se através de mecanismos como o *Unheimlich*, o narcisismo das pequenas diferenças, o abjeto e o sentimento oceânico. A propaganda fascista mobiliza sistematicamente estes mecanismos inconscientes, operando o sequestro da subjetividade através da substituição da experiência autônoma por estereótipos que dispensam elaboração reflexiva. Conclui-se que a subjetividade sequestrada pelo fascismo mantém, contraditoriamente, a potencialidade de sua própria superação, embora esta só se realize mediante a transformação das condições objetivas e absolutas que produzem a reificação da consciência, tema que ultrapassa os limites desta investigação.
Palavras-chave: Fascismo; Subjetividade; Coisificação humana.

Introdução

A questão da possibilidade de superação do fascismo assume caráter peculiar no pensamento crítico adorniano. Para Adorno (2022, p. 32) "o nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz como fantasma daquilo que foi monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam" –, tal constatação, permanece, infelizmente, absolutamente atual. Esta inquietação traz consigo a urgência de compreender não apenas as manifestações históricas do fascismo, mas fundamentalmente os mecanismos psíquicos e sociais que tornam possível sua persistência e atuação hodiernos.

O presente trabalho tem por objetivo geral examinar a análise adorniana da personalidade fascista, considerando especificamente os processos através dos quais a propaganda autoritária executa o sequestro da subjetividade, convertendo-a em instrumento de sua dominação. Entende-se que a subjetividade fascista, ainda que sequestrada e coisificada, mantém latentes as possibilidades de sua própria emancipação.

Conforme observa Sinésio Bueno (2021, p. 13), a reflexão de Adorno sobre o fascismo se mostra indispensável porque permite identificar três elementos fundamentais. Em primeiro lugar, a notável plasticidade do fascismo ao escolher seus alvos, podendo recorrer a diferentes marcadores — religiosos, étnicos, sexuais, nacionalistas, entre outros — de acordo com os interesses imediatos da liderança e da própria massa mobilizada. Em segundo, a combinação entre a adesão fanática aos estereótipos do preconceito e a paradoxal submissão voluntária ao ideário fascista, assumida como impostura necessária. Em terceiro, a mobilização afetiva e intensa que assegura a permanência da sujeição coletiva às palavras de ordem e às determinações do líder. A esses três aspectos, pode-se acrescentar ainda um quarto, implícito na abordagem adorniana: a marca de sua dialética negativa, que evidencia tanto contribuições quanto contradições no horizonte de possível superação da lógica e da atuação fascista.

O presente trabalho se propõe a apresentar os resultados parciais das investigações científicas da pesquisa principal de doutoramento que versam principalmente sobre a constituição e o sequestro da subjetividade pelo fascismo e, em específico, sobre a abordagem teórica de Adorno inspirada na psicanálise freudiana para a crítica da sociedade capitalista, explicitando como os processos de formação da subjetividade encontram-se intrinsecamente relacionados com as estruturas objetivas de dominação. Como sublinha o próprio Adorno (2015, p. 52), uma "psicologia social analítica (…) teria que descobrir forças sociais determinantes nos mecanismos mais íntimos do indivíduo". Esta perspectiva metodológica orienta a presente investigação, que busca compreender como os mecanismos inconscientes mobilizados pela propaganda fascista articulam-se com as condições sociais que favorecem a emergência da personalidade autoritária e o fascismo como objetividade social como um todo.

A investigação da personalidade autoritária realizada por Adorno e seus colaboradores na década de 1940 constitui marco indispensável para a compreensão dos processos psíquicos que alimentam a susceptibilidade aos apelos fascistas. Tais estudos só puderam ser realizados a partir do resultado histórico de então, em que tanto psicanálise quanto marxismo se configuravam enquanto correntes de pensamento muito influentes no contexto da época, além de crise, na visão de Adorno, humanitária mundial dada à ascensão do nazifascismo. Como indica Rouanet (1989, p. 13), as "primeiras tentativas de integrar o pensamento de Freud e Marx tiveram como pano de fundo dois marcos históricos – a revolução bolchevista, em 1917, e a chegada de Hitler ao poder, em 1933". O contexto histórico que motiva estas investigações é, evidentemente, fundamental para compreender a análise dos frankfurtianos – e em específico as análises de Adorno – acerca do fascismo.

Nesse sentido, a pergunta que orienta os estudos frankfurtianos sobre o fascismo, conforme formulada por Rouanet (1989, p. 70), consiste em compreender como seria possível que "a maioria da

população, nos países industrializados do Leste e do Oeste, pense e aja num sentido favorável ao sistema que a oprime". Está-se, assim, diante de traço marcante do problema do fascismo, que não se limita a contextos específicos de crise econômica ou política, mas articula-se com estruturas mais profundas da sociedade contemporânea que sequestram sistematicamente a adesão dos indivíduos às formas de dominação que os oprimem. Conforme aventado, a originalidade da abordagem adorniana constitui-se precisamente por meio da articulação entre análise psicológica e crítica social, evitando tanto a psicologização dos fenômenos políticos quanto a sociologização dos processos subjetivos. Segundo Jay (1988, p. 85), "Adorno sempre se acautelou contra a suposição de que uma explicação puramente psicológica fosse suficiente". Tal precaução metodológica é imprescindível para compreender como os mecanismos inconscientes identificados por Adorno articulam-se com as estruturas objetivas que tornam possível sua mobilização pela propaganda autoritária.

Assim, o objetivo geral a que se propõe o presente trabalho é analisar a concepção adorniana da personalidade fascista e os processos de sequestro da subjetividade que tornam possível a adesão ao autoritarismo, examinando como a propaganda fascista mobiliza mecanismos inconscientes específicos e como a subjetividade coisificada mantém, paradoxalmente, potencialidades emancipatórias latentes. Como objetivos específicos, elencam-se o a) o exame dos mecanismos inconscientes que caracterizam a personalidade fascista na análise adorniana e como a propaganda autoritária os mobiliza sistematicamente para produzir adesão emocional ao fascismo; b) a investigação do processo de sequestro da subjetividade através da conformação aos interesses da ideologia fascista, analisando a substituição da experiência autônoma por estereótipos e pela consciência coisificada; e c) a compreensão do caráter contraditório da subjetividade sequestrada, simultaneamente dominada pelo fascismo e portadora de impulsos emancipatórios que apontam para as possibilidades de superação do autoritarismo.

Nesse sentido, a análise adorniana da personalidade fascista parte do reconhecimento de que a consciência fascista é fundamentalmente vazia, caracterizada pela vacuidade existencial da incapacidade de afirmar a sua própria subjetividade enquanto concretude determinada na e pela coletividade sem deixar-se apagar por esta. Esta vacuidade não constitui mero acidente biográfico, mas resulta de um processo específico de formação subjetiva marcado pela incapacidade de elaborar vivências traumáticas que, não obstante, constituem o núcleo dessa mesma subjetividade. O receio da própria deleção advém concomitantemente das próprias formas sociais a que está submetida e às quais ela mesma dá origem, bem como da estrutura própria de sua psiquê, traumatizada a partir de seu inconsciente quanto à relação plural que a diferença conceituada é capaz de estabelecer em suas próprias relações.

O relacionar-se, tão fundamental para a realização da essencialidade humana, apresenta-se como obstáculo intransponível para a consciência fascista, revelando-se como obstáculo fundamental à realização da essencialidade do espírito humano que tem por exigência própria a realização de algum ser-aí como universalidade determinada que também é, nunca cessando de se conceber e relacionar-se a si mesma através de si mesma como coletividade racional. Tal mácula no relacionar-se chama a atenção de Adorno para o caráter destrutivo e fanático a que dá lugar na psiquê fascista, sem dúvida afetada por traumas inconscientes. Como observa Adorno (2015, p. 48), "o que propriamente motivou Freud a conceber especial peso aos processos individuais na infância é, embora de forma não explícita, o conceito de ferida". Essas feridas psíquicas, não elaboradas adequadamente, tornam-se fonte permanente de projeção destrutiva sobre o outro, configurando o mecanismo básico através do qual a personalidade fascista organiza sua relação com o mundo.

A personalidade fascista revela-se, assim, incapaz de lidar com seus próprios traumas e frustrações, projetando-os de modo *unheimlich* em todos aqueles que, por ventura, acabem por encarná-los na interpretação do indivíduo fascista. Esta dinâmica projetiva articula-se através de mecanismos inconscientes específicos que a propaganda fascista mobiliza sistematicamente. O conceito freudiano de *Unheimlich* caracteriza-se como o estranhamento acerca da alteridade simultaneamente à familiaridade frente a este outro e seu não reconhecimento enquanto constituição do próprio si. É o estranho-familiar que, a partir do inconsciente do indivíduo fascista, projeta apenas as marcas indesejadas, porém recalcadas, de sua própria psiquê no outro que encarna um preconceito que já se encontra presente no próprio fascista. Como observam Adorno e Horkheimer (1985, p. 154-155), "na sociedade humana, porém, na qual tanto a vida intelectual quanto a vida afetiva se diferenciam com a formação do indivíduo, o indivíduo precisa de um controle crescente da projeção; ele tem de aprender ao mesmo tempo a aprimorá-la e a inibi-la". Nesse sentido, investigando o antissemitismo enquanto marca indelével do fascismo, Adorno e Horkheimer concluem que o "patológico no antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência de reflexão que o caracteriza" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 156). A marca distintiva do *Unheimlich* é o autoritarismo ao qual o indivíduo fascista se identifica como meio de conter, através da força bruta, aquilo que de indesejado se encontra presente em sua própria psiquê. Este mecanismo de defesa revela-se como primeira etapa do processo de coisificação humana, na medida em que a não-elaboração da diferença constituinte da humanidade conduz à redução do outro à categoria de mera coisa.

Paralelamente, o narcisismo das pequenas diferenças, conceito que Freud (2021, p. 366-367) formula ao observar que "justamente comunidades vizinhas e até próximas umas das outras em outros

aspectos atacam-se e ridicularizam-se", faz-se também fundamental para compreender como se constitui a coesão dos grupos fascistas. Tais diferenças são absolutamente irrelevantes mas, sob o mesmo aspecto, fundamentais para a manutenção da psiquê fascista e de sua organização narcísica que proporcionam a aglutinação de indivíduos fascistas face a posições contrapostas que servem como ideal a ser combatido, a personificação do mal ou algo que o valha. A união fascista é, assim, agregado constituído muito mais pela incapacidade de lidar com pequenas diferenças do que por genuína comunalidade de interesses. Como explicam Adorno e Horkheimer (1985, p. 162), "o *horror vacui* que os leva a se comprometerem com suas alianças solda-os uns aos outros e lhes confere uma violência quase irresistível". Este "horror ao vazio" revela que a associação fascista nasce não da escolha refletida ou de laços genuínos de sociabilidade, mas da irracionalidade produzida pelo isolamento e pela alienação. Observa-se o componente contraditório da associação ao grupo, que não nasce da escolha refletida do indivíduo nem dos laços de sociabilidade, mas da irracionalidade produzida pelo isolamento e alienação. Como salienta Adorno (2008, p. 147), "enquanto ente efetivado abstratamente no sentido hegeliano do termo, o indivíduo põe-se em suspenso a si próprio: os inumeráveis que pouco mais conhecem do que a si mesmos e seu errático interesse nu são os mesmos que capitulam tão logo a organização e o terror os capturam".

O conceito de abjeto, desenvolvido por Julia Kristeva, oferece chave interpretativa adicional para compreender a dinâmica da consciência fascista. Segundo Kristeva (1982, p. 2), "o abjeto tem apenas uma qualidade do objeto — a de se opor a mim. Se o objeto, entretanto, (...) me torna incessantemente e infinitamente homólogo a ele, o que é abjeto, ao contrário é radicalmente excluído e me atrai para o lugar onde o sentido colapsa". Na personalidade fascista, o abjeto manifesta-se como resposta não-elaborada a encontros que perturbam sua psiquê, denotando tanto a dificuldade persistente em lidar com o diferente – este que lhe é interior ainda que não o reconheça – quanto o desejo pela cessação da dor psíquica por ele provocada e o mesmo desejo pela realização exterior desta dificuldade interior em lidar com o imediatamente indesejado. O abjeto remete inconscientemente à ruptura traumática da vida uterina, evento simultaneamente belo e doloroso cuja ambiguidade impacta violentamente a psiquê não preparada para elaborá-lo. É um terceiro estágio da coisificação, a agressividade voltada contra o outro via inconsciente da interioridade remetente ao interior que deveria ter permanecido interior.

O remeter à ruptura traumática da vida uterina relaciona-se profundamente com o sentimento oceânico, que complementa esta dinâmica ao expressar o desejo de retorno do narcisismo à situação em que se encontrava unido ao todo, vínculo primário e indiferenciado que apenas na identidade daquilo que é posto consegue permanecer. Como observa Freud (1997, p. 68), "no início o Eu abarca tudo, depois separa de si um mundo externo. Nosso atual sentimento do Eu é, portanto, apenas o vestígio atrofiado

de um sentimento muito mais abrangente – sim, todo-abrangente – que correspondia a uma mais íntima ligação do Eu com o mundo em torno". A coisificação humana, assim, mostra-se como a única saída para a personalidade fascista incapaz de lidar com a diferença, marcada pelo desejo por aquilo em que e pela indiferenciação em relação ao indivíduo que lhe deseja. Este desejo regressivo de fusão oceânica constitui fundamento psíquico do totalitarismo fascista, que promete restituir a unidade perdida através da eliminação violenta de toda diferenciação.

Nesse sentido, a eficácia da propaganda fascista reside precisamente em sua capacidade de mobilizar sistematicamente esses mecanismos inconscientes. Como observa Adorno (2015, p. 138), trata-se de "uma propaganda personalizada, essencialmente não objetiva" que "almeja convencer as pessoas manipulando seus mecanismos inconscientes, e não apresentando ideias e argumentos". A manipulação fascista opera através de gratificações emocionais que dispensam elaboração racional. Como indica Adorno (2019, p. 581), "desde que o clichê apresente o exogrupo como mau e o endogrupo como bom, a pauta oferece gratificações emocionais, narcisistas, que tendem a derrubar as barreiras da autocrítica racional". Tal dinâmica explicita como a propaganda fascista explora sistematicamente a fragilidade narcísica dos indivíduos, oferecendo compensações imaginárias para frustrações reais.

Sob o aspecto da identificação da psiquê, o líder fascista desempenha papel central na dinâmica de sequestro das subjetividades pelo fascismo ao funcionar como figura de identificação que permite a projeção das frustrações narcísicas. Como explica Adorno (2015, p. 175), "ao fazer do líder seu ideal, ele ama a si mesmo, por assim dizer, mas se livra das manchas de frustração e descontentamento que estragam a imagem que tem de seu próprio eu empírico". Esta mecânica identificatória revela como "qualquer tipo de crítica ou autoconsciência é ressentida como uma perda narcisista e provoca fúria" (ADORNO, 2015, p. 181). O fascista necessita, para sua própria constituição psíquica, da figura do líder como ideal do eu que permita a descarga das tensões narcísicas sem que seja necessário o trabalho doloroso de elaboração das próprias contradições internas.

Como observa Adorno (2015, p. 169), especialmente em relação ao líder do nazifascismo alemão,

> as pessoas com quem ele (Führer) tem de contar padecem geralmente do conflito moderno característico entre uma instância do eu racional, fortemente desenvolvida e autoconservadora, e o contínuo fracasso em satisfazer as demandas do próprio eu. Este conflito resulta em impulsos narcísicos fortes, que podem ser absorvidos e satisfeitos apenas através da idealização.

A relação com o líder fascista, assim, permite aos seguidores a resolução imaginária de suas contradições internas através da identificação com uma figura que aparenta ter superado todas as limitações que os afligem. Como observa ainda Adorno (2015, p. 172), "a imagem do líder satisfaz o

duplo desejo do seguidor em se submeter à autoridade e ser ele mesmo a autoridade". Assim, a personalidade autoritária caracteriza-se fundamentalmente pela consciência coisificada, que se manifesta através daquilo que Adorno denomina "caráter manipulador". Como observa Bueno (2021, p. 56), há no caráter manipulador "um fetichismo prático acentuado que é completamente indiferente à finalidade das ações". Este caráter devém, assim, marcado por frieza emocional, indiferença aos sofrimentos alheios e redução de todas as relações humanas a meros instrumentos de manipulação técnica. A consciência coisificada manifesta-se através da, condição de possibilidade histórica de Auschwitz. Como indica Adorno (2009, p. 300), "a sobrevivência necessita já daquela frieza que é o princípio fundamental da subjetividade burguesa e sem a qual Auschwitz não teria sido possível". Esta frieza não constitui defeito moral individual, mas produto necessário das relações sociais capitalistas que transformam sistematicamente os seres humanos em coisas. Como observa Horkheimer (2015, p. 113), "ajustar-se, em nossa época, envolve um elemento de ressentimento e fúria suprimida". A adaptação às estruturas de dominação produz necessariamente a frieza como mecanismo de defesa psíquica, na medida em que a sensibilidade ao sofrimento – próprio e alheio – tornaria insuportável a vida em sociedades fundadas na exploração sistemática.

Nesse sentido, o processo através do qual a propaganda fascista opera o sequestro da subjetividade constitui-se como esta complexa dinâmica que articula elementos conscientes e inconscientes. A subjetividade sequestrada caracteriza-se pela perda da capacidade de experiência autônoma e pela substituição desta por estereótipos pré-fabricados que dispensam elaboração reflexiva. Segundo Adorno (2022, p. 161), "os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor". Esta camada estereotipada funciona como filtro que impede o contato direto com a realidade, substituindo a experiência genuína por clichês prontos que oferecem orientação imediata sem exigir o trabalho penoso da reflexão. Este sequestro da subjetividade opera através da substituição da formação pela semiformação. Para Adorno (2010, p. 33),

> O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, o que, segundo a teoria burguesa, constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca totalmente contra ela (ADORNO, 2010, p. 33).

A semiformação, assim, caracteriza-se pela apropriação superficial e fragmentária de conteúdos culturais que são consumidos como mercadorias, sem que se estabeleça relação genuína entre sujeito e objeto do conhecimento. É a coisificação tomada por educação. Como indica Adorno (2010, p. 33), "a experiência (…) fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e

efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações". Esta substituição da experiência pela informação constitui aspecto fundamental do sequestro da subjetividade, na medida em que impede a formação de uma consciência autônoma capaz de resistir às manipulações ideológicas.

Assim, a indústria cultural desempenha papel central neste processo de sequestro da subjetividade. A identificação compulsiva com os produtos da indústria cultural substitui a formação genuína da personalidade através da experiência e da reflexão e a massa produzida pela indústria cultural constitui-se em produto artificial que oferece aos indivíduos a ilusão de comunidade enquanto os mantém isolados e impotentes. Como observam Adorno e Horkheimer (1973, p. 87),

> A massa é um produto social – não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos irracionais e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 87).

Contudo, o Fascismo não é invencível. O caráter ambíguo da subjetividade sequestrada revela-se no fato de que, mesmo coisificada e manipulada, ela conserva em si o impulso para a liberdade que constitui seu núcleo mais essencial. Como indica Adorno (2022, p. 167), "o indivíduo só sobrevive como núcleo impulsionador da resistência". Esta resistência, ainda que bloqueada pelas estruturas de dominação, permanece como potencial emancipatório que pode ser ativado mediante transformações nas condições objetivas que produzem a reificação da consciência. A dialética negativa, assim, indica que a própria contradição entre a subjetividade coisificada e seu potencial emancipatório constitui o lugar a partir do qual se pode pensar a possibilidade de superação do fascismo, embora esta superação não possa ser concebida apenas no plano subjetivo, demandando transformações nas estruturas objetivas que produzem sistematicamente a personalidade autoritária. Não obstante, enquanto dialética, deve tornar-se seu contrário e efetivamente conceber a superação do fascismo.

Metodologia

A pesquisa adota como metodologia a análise crítica imanente da obra adorniana, procedimento que busca extrair o conteúdo de verdade dos conceitos através de sua confrontação com a realidade social que os engendra, além do exame das obras estudadas. Conforme indica Rouanet (1989, p. 103-104), "a crítica imanente mergulha no objeto, procurando examinar o conteúdo de verdade, à luz de sua interação com o todo". Este procedimento metodológico distingue-se tanto da crítica transcendente, que impõe

critérios externos ao objeto, quanto da mera descrição empírica, que se limita à constatação dos fenômenos sem penetrar em sua lógica interna.

O corpo teórico principal deste trabalho, que se concentra especialmente sobre a subjetividade e sua dominação pela ideologia fascista conforme tematizados por Adorno, abrange, de modo geral, os estudos sobre a personalidade autoritária, os ensaios sobre a ideologia fascista e os elementos da dialética negativa que se relacionam com a problemática da subjetividade. Particular atenção é conferida à articulação entre os mecanismos psíquicos inconscientes identificados por Adorno e as estruturas sociais objetivas que tornam possível sua mobilização pela propaganda autoritária. A presente análise procede através da reconstrução sistemática dos conceitos centrais, examinando sua gênese teórica e suas implicações para a compreensão da dinâmica fascista contemporânea.

Esta investigação busca privilegiar a "psicologia social analítica" conforme proposta por Adorno, visando analisar, a partir de sua obra, "forças sociais determinantes nos mecanismos mais íntimos do indivíduo" (ADORNO, 2015, p. 52). Tal método implica examinar como os processos de socialização produzem tipos específicos de personalidade que correspondem às necessidades funcionais do sistema de dominação. A análise busca, assim, compreender como a propaganda fascista mobiliza sistematicamente mecanismos inconscientes que são, simultaneamente, produtos e reprodutores das relações sociais dominantes.

Resultados

A personalidade, ideologia e violência fascistas resultam diretamente desta coisificação da consciência. Como observa Sinésio Bueno (2022, p. 75),

> a violência fascista somente pode ocorrer desde que os sujeitos humanos singulares existam sob tal condição de mútua impostura e cegueira, igualmente desde que a realização de seus potenciais de reconhecimento seja sistematicamente fadada ao fracasso, pois o que o fascismo promove, antes de tudo, é a incapacidade de espelhamento no Outro (BUENO, 2022, p. 75).

Esta incapacidade de reconhecimento mútuo constitui o fundamento último da coisificação humana operada pelo fascismo, explicitando que a superação da violência autoritária demanda não apenas mudanças na consciência individual, mas sobretudo, se assim se admitir, transformações estruturais nas relações sociais que tornam possível o reconhecimento recíproco entre os sujeitos. A investigação da análise adorniana da personalidade fascista demonstra que o sequestro da subjetividade constitui processo

complexo que articula mecanismos inconscientes específicos com estruturas sociais objetivas que favorecem a emergência do autoritarismo. A consciência fascista caracteriza-se fundamentalmente pela vacuidade existencial e pela incapacidade de elaborar vivências traumáticas, manifestando-se através de mecanismos como o *Unheimlich*, o narcisismo das pequenas diferenças, o abjeto e o sentimento oceânico. Estes mecanismos são mobilizados sistematicamente pela propaganda fascista, que opera através de gratificações emocionais que dispensam elaboração racional e oferecem compensações imaginárias para frustrações reais.

O sequestro da subjetividade, assim, constitui-se através da substituição da experiência autônoma por estereótipos pré-fabricados que impedem o contato direto com a realidade. A semiformação, também, substitui a formação genuína, subjetivando consciências coisificadas incapazes de resistir às manipulações ideológicas. Por fim, a indústria cultural desempenha papel central neste processo, oferecendo produtos que simulam a cultura autêntica enquanto operam a padronização sistemática da consciência. Nesse sentido, a personalidade autoritária manifesta-se através do caráter manipulador, marcado pela frieza burguesa e pela redução de todas as relações humanas a instrumentos técnicos. Esta coisificação da consciência constitui condição de possibilidade da violência fascista, que se fundamenta na incapacidade sistemática de reconhecimento mútuo entre os sujeitos.

Contudo, a subjetividade sequestrada revela-se como estrutura contraditória que mantém latentes as possibilidades de sua própria superação. Mesmo coisificada e manipulada, a subjetividade conserva em si o impulso para a liberdade que constitui seu núcleo essencial. Como indica Adorno (2022, p. 167), "o indivíduo só sobrevive como núcleo impulsionador da resistência". Esta resistência permanece como potencial emancipatório que pode ser efetivado, muito embora sua realização demande transformações nas condições objetivas que produzem sistematicamente a reificação da consciência.

A dialética negativa, nesse sentido, aponta que a própria contradição entre a subjetividade coisificada e seu potencial emancipatório constitui o lugar a partir do qual se pode pensar a possibilidade de superação do fascismo, enquanto negatividade perene e combate eterno à barbárie. A superação de que aqui se trata não pode ser concebida apenas no plano subjetivo, mas só pode ser pensada a partir de transformações estruturais nas relações sociais possibilitem o reconhecimento recíproco entre os sujeitos. A verdade dos elementos subjetivos analisados neste trabalho só pode aparecer na consideração das condições objetivas que os produzem e, mais propriamente, na consideração da esfera absoluta de autoconstituição humana, temas que ultrapassam os limites desta presente investigação, mas que são absolutamente necessários para compreender as possibilidades concretas de emancipação.

Conclusão

A superação do fascismo requer, assim, a constituição de uma consciência de si universal, voltada para a constituição desociedade capaz de reconhecer a não-identidade entre conceito e objeto, resistindo aos mecanismos de administração social e cultivando formas de relação que não reduzam o outro ao idêntico, mas que, ao mesmo tempo, reconheçam no mesmo o outro de si próprio. Essa formação supõe, de modo necessário, tanto a crítica das condições objetivas que engendram a reificação da consciência quanto o trabalho de elaboração dos conteúdos inconscientes que sustentam a vulnerabilidade aos apelos autoritários.

Assim, a educação emancipadora assume papel central neste processo, na medida em que deve combater a consciência coisificada, aquela que "se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo" (ADORNO, 2022, p. 143). Segundo Adorno (2022, p. 132), "a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica". Esta educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos ou à imposição de normas externas, mas deve promover a autonomia da coletividade, "o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação" (ADORNO, 2022, p. 134).

Somente na medida em que estes caminhos são efetivamente realizados é que se faz possível falar em superação do fascismo e negação da própria dialética negativa. A resistência ao fascismo demanda, assim, tanto a transformação das condições objetivas que produzem a personalidade autoritária quanto o trabalho de elaboração subjetiva que permita aos indivíduos reconhecer e superar os mecanismos inconscientes que os tornam susceptíveis aos apelos fascistas. A ambiguidade da subjetividade sequestrada – simultaneamente coisificada e potencialmente emancipatória – revela que a luta contra o fascismo é também uma luta pela recuperação da capacidade humana de experiência autêntica e de relacionamento não-violento com a diferença. Possamos querer a identidade da diferença e a diferença da identidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz & Terra, 2022.

_____. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. **Estudos sobre a personalidade autoritária.** São Paulo: Editora Unesp, 2019.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____.**Temas básicos da sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1973.

BUENO, S. **Adorno, o fascimo e o mal**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

_____. **O fascismo em dez lições.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2022.

CROCHIK, Jose Leon. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. **Psicologia** USP, São Paulo, v. 21, n.1, p. 31-46, 2010.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. **Psicologia das massas e análise do eu.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JAY, Martin. **As ideias de Adorno.** São Paulo: Cultrix, 1988.

KRISTEVA, J. (1982). **Powers of horror*:*** An essay on abjection (L. S. Roudiez, Trans.). New York: Columbia University Press.

ROUANET, S. P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.